

Resumen ejecutivo

LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EN LA UNIVERSIDAD. IMPULSANDO LA EDUCACIÓN CRÍTICA Y COMPROMETIDA EN LOS ESTUDIOS DE GRADO

DIAGNOSIS DEL ESTADO ACTUAL
DE IMPLEMENTACIÓN, POSIBILIDADES Y
ESTRATEGIAS EN LA EDUCACIÓN FORMAL DE
LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS CATALANAS



Fundació
Autònoma Solidària

UAB CAMPUS

Este informe se ha realizado desde el Área de Cooperación y Educación para el Desarrollo de la Fundació Autònoma Solidària:

Rita Villà Taberner (dir.)
Robert Mate Tejedor
Estel Peix Feliu
Jordi Prat Fernández
Heribert Jerez Daran

Con la colaboración de: Fundació Solidaritat UB, Oficina de Cooperació per al Desenvolupament de la UdG, Oficina de Desenvolupament i Cooperació (ODEC) de la UdL, Campus per la Pau UOC, Centre de Cooperació al Desenvolupament (CCD) de la UPC, UPF Solidària, URV Solidària, Associació Catalana d'Universitats Públiques (ACUP).

Contexto de la investigación

Esta diagnosis se ha elaborado en el marco de proyecto “Impulsando la Educación para el Desarrollo en la Universidad”, una iniciativa de la Fundació Autònoma Solidària orientada a la promoción específica y transversal de las perspectivas de la ED en el ámbito formal universitario, con el objetivo de potenciar el rol de la universidad en la generación de conocimiento crítico y en la conformación de una ciudadanía activa y comprometida frente la transformación de las desigualdades a escala local-global.

En funcionamiento desde el curso 2013-2014, este proyecto ha favorecido la articulación de un conjunto de procesos participativos encaminados al di-

seño e implementación de vías de introducción curricular de la ED en los planes de estudio, así como a la estimulación de espacios que ya existían en la esfera de la educación no formal como acompañamiento y refuerzo de la línea de actuación principal.

Se lleva a cabo en el campus de la UAB y en la ciudad de Barcelona a través de una estrategia de trabajo en red que implica a un gran número de actores: vicerrectorados, centros y facultades, profesorado, estudiantes, oficinas de cooperación universitaria y entidades con experiencia en ED, entre otros, con el apoyo del Ayuntamiento de Barcelona y la Agencia Catalana de Cooperación al Desarrollo.

Estructura del informe

La diagnosis quiere recoger la presencia actual de ED en las universidades públicas catalanas, así como identificar vías de incorporación y ampliación de la educación crítica y comprometida en el sistema universitario catalán. Para ello se han utilizado distintas técnicas de recogida y análisis de información y se ha procurado incorporar voces de actores diversos. Siguiendo esta misma idea, el documento combina resultados de investigación empírica realizada de forma específica para la elaboración de la diagnosis, con conclusiones de otras actividades relacionadas que también aportan información relevante.

Después de una breve introducción para definir la perspectiva de trabajo del concepto de Educación para el Desarrollo y su situación actual dentro de la estructura universitaria, la diagnosis presenta una visión global de la ED en las 8 universidades agrupadas en la Asociación Catalana de Universidades Públicas (ACUP). A continuación, se presentan los principales resultados del vaciado de asignaturas de

los diferentes grados que se ofrecen en las universidades públicas catalanas.

Si la primera parte de la investigación se centra en la obtención de una fotografía general de las universidades miembros de la ACUP, los datos empíricos específicos provienen exclusivamente de la Universitat Autònoma de Barcelona. Estos se han recogido combinando métodos cuantitativos y cualitativos, con el objetivo de incluir las perspectivas de aquellos que viven el contacto directo con la estructura y contenidos de los grados universitarios. Para conocer las opiniones del alumnado sobre el rol de las universidades respecto a la educación crítica, y cuál es el valor que ésta puede aportarles en tanto que ciudadanía y profesionales, se ha realizado una encuesta que han respondido 892 estudiantes de 1er y 4º curso de grado de diferentes áreas de conocimiento. Paralelamente, se recogen las voces de las personas responsables de la organización de los grados a partir de entrevistas a 5 coordinadores y coordinadoras de grado de distintas áreas, que

interpelan sobre las dinámicas organizativas y los objetivos de las enseñanzas universitarias desde la perspectiva de aquellos que las diseñan e imparten.

Esta diagnosis también incorpora los resultados del seminario de trabajo “La educación para el desarrollo en los estudios de grado”, celebrado el 15 de Enero de 2015 en Barcelona, que reunió a más de 40 profesionales de distintas universidades y or-

ganizaciones implicados en la incorporación de la educación crítica en la educación superior. Finalmente, el documento incluye una recopilación de buenas prácticas que están en funcionamiento en las universidades públicas catalanas.

El informe completo, en catalán, puede consultarse on-line en el web de la FAS www.uab.cat/fas

¿Qué es Educación para el Desarrollo?

La Educación para el Desarrollo (ED) es un proceso activo de aprendizaje que busca visualizar las prioridades del desarrollo humano sostenible, comprendiendo las causas y los efectos de los problemas estructurales a escala global, alentando a la plena participación de toda la ciudadanía en la erradicación de la pobreza y la lucha contra la exclusión y las desigualdades, así como en la construcción de un contexto social y medioambiental que no nos dirija a la extinción de los recursos del planeta. Su objetivo es tratar de influenciar en unas nuevas políticas económicas, sociales y ambientales que sean más justas, sostenibles y en consonancia con el respeto y cumplimiento de los derechos humanos. Las temáticas que se incluyen dentro de la ED son amplias y diversas, y no han sido definidas de forma específica y consensuada. Existen, por lo tanto, diferentes categorizaciones que pueden no coincidir totalmente ni en contenido ni en perspectiva, pero

en todo caso son lo suficientemente parecidas como porque todas ellas reconozcan las diversas dimensiones económicas, sociales, políticas y ambientales que intervienen necesariamente en el bienestar de las personas y los pueblos. En este proyecto hemos utilizado una categorización de áreas dividida en cinco puntos estratégicos:

- 1 Sostenibilidad económica y social
- 2 Gobernanza, derechos humanos y ciudadanía global
- 3 Cultura de paz y justicia restaurativa
- 4 Interculturalidad
- 5 Género

Resultados

La presencia de la ED en la estructura formal universitaria

1. 1. Todas las universidades hacen referencia a los principios de ED en los artículos iniciales de sus estatutos, a pesar de tratarse de declaraciones de intenciones generales poco problemáticas y que pueden ser interpretadas y aceptadas desde posicionamientos muy diversos. Estas declaraciones hacen referencia al fomento del pensamiento crítico, el respeto a los derechos humanos y, en varias universidades, al medioambiente y el desarrollo sostenible.
2. 2. Todas las universidades realizan políticas sociales, que confirman su compromiso con la sociedad local y global. Estas incluyen áreas propias de la ED como son la igualdad, la sostenibilidad, la inclusión y la cooperación. Es-

- tas áreas se trabajan desde centros e institutos especializados, que se responsabilizan de cada una de ellas de forma fragmentaria y sin una coordinación global. La incidencia se realiza a partir de políticas y programas de campus, que quedan fuera del ámbito académico formal. Con la excepción del trabajo para la inclusión y la evaluación de la competencia de sostenibilidad y compromiso social en la UPC, no existen vinculaciones directas entre estas políticas y el contenido de los planes de estudio de grado.
3. Los planes de estudio de grado tienen un número nada menospreciable de asignaturas con posibilidades de incorporar perspectivas de ED sin necesidad de cambios en los planes de estudio. Con todo, las áreas temáticas de estas asignaturas se encuentran altamente fragmentadas en función de los grados de los que forman parte, de forma que en ciertas áreas de conocimiento se imparten ampliamente algunas de las temáticas propias de la ED pero hay una ausencia absoluta de otras.
 4. La Sostenibilidad Económica, Social y Ambiental es presente principalmente en los grados de ingeniería, pero también tiene espacios en los grados de áreas científicas y en los estudios económicos y, en menor medida, en los planes de estudios de las ciencias jurídicas, las ciencias sociales y las humanidades.
 5. La Gobernanza, Derechos Humanos y Ciudadanía Global, en cambio, tienen amplia presencia en los grados de ciencias sociales y humanidades, y ocupa ciertos espacios en las ciencias jurídicas, ciencias económicas y educación. Paralelamente, es necesario destacar su ausencia absoluta en los grados de las áreas científico-técnicas.
 6. Las áreas temáticas de Interculturalidad, Género y Cultura de Paz y Justicia Restaurativa tienen una presencia más fragmentada, limitada a grados específicos o en asignaturas muy concretas. Las asignaturas con referencias a la Interculturalidad se encuentran en las áreas de las ciencias sociales y humanidades y, sobre todo, en los estudios de educación y pedagogía. Aquellas que estudian de forma destacada la Justicia Restaurativa se limitan a las ciencias jurídicas y a los estudios de educación. En cambio, el Género es un área temática que se encuentra en un amplio abanico de estudios de grado con asignaturas específicas que pretenden introducir la perspectiva de género en las temáticas principales de la titulación. Es destacable, sin embargo, su ausencia total en los estudios científico-técnicos.
 7. La mayoría de asignaturas que pueden incorporar los principios de ED en sus temarios son optativas. Esto significa que son pocos los casos en que todo el alumnado cursará estas temáticas de manera obligatoria. Al mismo tiempo, se trata de asignaturas que se cursan en los últimos años de la carrera, de forma que deberían permitir una reflexión y análisis más profundizado de los elementos que se imparten.

La perspectiva del estudiantado de la UAB

8. La gran mayoría de estudiantes de la UAB cree que la política y la economía deben orientarse hacia un modelo que tenga en cuenta los principios del desarrollo sostenible y la ciudadanía global. Al mismo tiempo, sin embargo, los porcentajes de estudiantes que apuestan por políticas concretas que pueden incidir en un cambio de paradigma es menor, y se mantienen grados de acuerdo importantes en aquellas políticas causantes de desigualdad.
9. El estudiantado reclama una universidad que lo prepare para su incorporación al mercado laboral, con altos contenidos de aprendizajes técnicos y prácticos. Este colectivo, a su vez, también quiere que la universidad aporte herramientas para la reflexión de las dinámicas globales y que lo capacite para analizar la realidad compleja críticamente.
10. Las esperanzas respecto a los aprendizajes universitarios (aquellos conocimientos que el estudiantado querría obtener) difieren de forma muy importante con las expectativas (aquellos conocimientos que creen que van a obtener o que han obtenido), especialmente entre el

- alumnado de cuarto, cuando la valoración se realiza en base a la experiencia pasada. Estas diferencias son especialmente evidentes en los conocimientos relacionados con la capacidad de análisis críticos y de gestión de la realidad compleja global. Por lo tanto, el estudiantado cree que la universidad no proporciona las herramientas necesarias para entender y gestionar críticamente la realidad tal y como sería deseable desde su punto de vista.
11. El estudiantado cree que las mejores metodologías de aprendizaje en la universidad son las prácticas profesionales y las actividades alternativas a los estudios formales, a pesar de que opinan que en la práctica los conocimientos se transmiten principalmente en clases magistrales. Estos datos indican una demanda de uso de metodologías diversas, a la vez que destacan una falta de reconocimiento de los procesos de transmisión del conocimiento tradicionales de la universidad a favor de otros que apuestan directamente por el aprendizaje práctico y participativo.
 12. Los aprendizajes relacionados con el desarrollo sostenible y la ciudadanía global deberían incorporarse principalmente a partir del uso de nuevas metodologías de enseñanza, que promuevan la interdisciplinariedad entre áreas de conocimiento, e introducirlos en temas concretos dentro de asignaturas ya existentes o en asignaturas específicas optativas.
 13. El estudiantado percibe que los aprendizajes que incorporan las perspectivas propias de la ED les serán útiles especialmente en su trayectoria en tanto que ciudadanos, pero a su vez son mayoría aquellos que opinan que también les pueden ayudar a aumentar su competencia en el mercado laboral.
 14. Hay diferencias entre grados en relación a las prioridades de los modelos económicos actuales. Más del 80% de los estudiantes de educación primaria, veterinaria, periodismo y sociología defienden un cambio en el consumo y apuestan por la responsabilidad social en este campo. El porcentaje baja al 50% en el caso de los estudiantes de economía. Paralelamente, más del 50% del alumnado de economía, educación primaria, ingeniería informática y química defienden la liberalización de los mercados para su autorregulación, mientras que el estudiantado de sociología que opina de esta misma forma es el 25%.
 15. La mayoría de estudiantes quieren obtener una preparación adecuada para el mercado laboral, pero menos de la mitad de los matriculados en Derecho, Economía, Periodismo, Sociología, Educación Primaria, Historia y Psicología creen que podrán obtenerla en sus estudios.
 16. Las diferencias entre esperanzas y expectativas de obtener educación en pensamiento crítico son especialmente destacadas en los grados de Veterinaria, Química y Psicología. Por el contrario, difieren poco en Sociología, mostrando, por lo tanto, mayor satisfacción en este aspecto en este grado.
 17. La idoneidad del formato de clases magistrales como metodología de aprendizaje prioritaria en la universidad varía entre el 70% de aceptación entre el alumnado de Historia y el 20% en Educación Primaria.
 18. La percepción de la utilidad de la perspectiva de la ED para fortalecer el rol de los estudiantes en tanto que ciudadanos activos y comprometidos es mucho menor en las titulaciones de ciencias.

Miradas de la coordinación de grados de la UAB

19. Los y las coordinadoras de grado de la UAB afirman que no existen estrategias institucionales que se enmarquen en la introducción de las perspectivas de ED en los planes de estudio. En las diferentes áreas de conocimiento se identifican asignaturas que introducen alguna de las áreas temáticas, pero estas iniciativas dependen siempre de la voluntad y perspectiva aportada por el profesorado desde su punto de vista individual.

20. Si bien en los grados de las áreas temáticas de humanidades y ciencias sociales las perspectivas de la ED se identifican con mayor o menor medida en distintas asignaturas de forma transversal, los coordinadores de las áreas científico-técnicas detectan importantes dificultades para introducir elementos de educación crítica y comprometida que no tengan una relación directa con los estudios de carácter más técnico y específico que ofrecen sus grados.
21. La determinación de la relevancia de la educación crítica y comprometida del estudiantado es unánime en todos los coordinadores.
22. Sin embargo, estos también señalan la dificultad de confeccionar planes de estudio que incorporen las perspectivas críticas de análisis global con los conocimientos específicos más directamente profesionalizadores que también entienden como indispensables. Esta dificultad se percibe de forma más destacada en los estudios científicos y técnicos, en los que hay un elevado número de asignaturas de carácter muy aplicado.
23. La implantación reciente de los nuevos planes de estudio adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supone una oportunidad para la incorporación de contenidos relacionados con el desarrollo sostenible y la ciudadanía global, en tanto que se presenta como una oportunidad para reformular planes de estudio, así como para dar respuesta a la estructura evaluativa basada en las competencias que deben alcanzar los estudiantes.
24. Una de las ventajas que presenta la nueva organización de los créditos es la ampliación temporal que han obtenido algunas asignaturas. Bien sea con más horas de docencia, bien a partir de las reestructuraciones de las tutorías y espacios de trabajo en grupos reducidos. Esto facilita un mayor acompañamiento del alumnado y también incrementa los espacios de reflexión de los contenidos del temario.
25. La introducción de la obligatoriedad de los Trabajos de Fin de Grado (TFG) es considerada como una de las ventajas para la introducción de las áreas temáticas de la ED en los estudios de grado. La mayoría de titulaciones presenta un listado temático cerrado para la elaboración del TFG, de forma que el reto es la incentivación del profesorado para que quieran proponer y tutorizar trabajos de las áreas temáticas de interés.
26. En cuanto a los inconvenientes, se destaca la alta concreción que requieren los temarios que dificulta la introducción de nuevos puntos y perspectivas críticas fruto de iniciativas del profesorado a nivel individual si estas no están previstas a priori.
27. La aplicación del EEES tampoco ha supuesto una reducción de ratios, ni un cambio metodológico claro en la docencia de la mayoría del profesorado. Consecuentemente, la mayoría de clases en la universidad siguen impartándose en formato de lección magistral.
28. Si bien en un primer momento la adaptación de los planes de estudio al EEES no ha supuesto modificaciones substanciales en los contenidos o metodologías, el proceso realizado sí que ha supuesto un cambio en las dinámicas de coordinación entre profesores, cosa que aporta indicios de nuevas estrategias de trabajo encaminadas a garantizar la colaboración y el análisis de las competencias a alcanzar a la hora de diseñar los planes de estudio y los temarios de las asignaturas.
29. Los y las coordinadoras de grado afirman que la introducción de la ED en los planes de estudio no debe pasar por la creación de nuevas asignaturas, sino por la incorporación de sus postulados en las asignaturas ya existentes de forma transversal. Este posicionamiento viene motivado por el interés académico y cognitivo que tiene respecto al estudiantado y también por las dificultades que supondría un cambio en los planes de estudio aprobados.
30. También es generalizada la opinión de que para implementar de forma eficiente y generalizada los contenidos de la ED es necesaria la implicación de todos los actores de la universidad, con una implicación especial del equipo de gobierno y de aquellos estamentos de poder dentro de la estructura universitaria. En este sentido, los y las coordinadoras afirman que no habrá generalización posible si esta no viene marcada desde la dirección institucional.

31. En relación a las medidas concretas que pueden adoptarse, los y las coordinadoras destacan la creación de recursos prácticos que les den herramientas para introducir estas temáticas en las distintas asignaturas, la incorporación de profesionales expertos en los tribunales de los TFG i la creación de formaciones específi-

cas para el profesorado. En relación a esta última medida, sin embargo, también advierten de las dificultades de asistencia que a menudo presentan este tipo de iniciativas más allá del profesorado que ya tiene una sensibilización y conocimiento previo.

Resultados del seminario de trabajo

32. Los participantes al I Seminario de Trabajo “La educación para el desarrollo en los estudios de grado” detectaron elementos negativos y positivos en relación al desarrollo de la educación crítica y comprometida en el ámbito formal universitario tomando la perspectiva de diferentes ejes y niveles de actuaciones: relaciones universidad – sociedad civil, política universitaria, estructura universitaria y rol de los actores directos (profesorado y alumnado).

33. En cuanto a las relaciones universidad – sociedad civil se puso de relieve la desconexión entre profesorado, alumnado y sociedad civil, que permite el desconocimiento mutuo de iniciativas similares organizadas desde ámbitos diversos. También se puso en evidencia la hegemonía ideológica de los planteamientos contrarios a lo que busca la ED en tanto que amenaza al desarrollo de estas perspectivas en la universidad. Por otro lado, sin embargo, también se destacó el creciente interés que despiertan estas perspectivas incluso desde ámbitos tradicionalmente alejados de la educación crítica como puede ser el mundo empresarial corporativo y las oportunidades que esto puede suponer para trabajar hacia su institucionalización.

34. En cuanto a las dinámicas de la política universitaria, los participantes denunciaron la injerencia de la empresa privada en la universidad y la falta de recursos públicos que dificultan la incorporación de conocimientos críticos con el modelo económico imperante. También se destacó el nulo reconocimiento del trabajo para la introducción de la educación crítica en los estudios formales y la falta de interés institucional para potenciarlos y otorgarles relevancia de forma específica y formalizada. Desde la

perspectiva de las fortalezas y oportunidades, sin embargo, se señalaron los intereses crecientes de las grandes organizaciones mundiales y de las corporaciones hacia el desarrollo sostenible para justificar la necesidad de introducción de estas temáticas desde la perspectiva más profesionalizadora de la universidad.

35. En cuanto a la estructura universitaria, los asistentes expresaron la rigidez de los condicionamientos de la docencia reglada y de la organización académica, así como la dificultad de introducir cambios organizativos en el ámbito formal. Esta rigidez juega en contra de los cambios en los planes de estudio y también de la transversalidad, en tanto que promueve el trabajo partiendo de una organización muy fragmentada. Por el contrario, la introducción reciente del EEES se valoró a su vez como una oportunidad, ya que poco a poco ha ido introduciendo dinámicas nuevas de colaboración y presenta todavía un campo en el que nuevos estudios, especialmente de postgrado, siguen en proceso de desarrollo.

36. La implicación del profesorado y el alumnado también se analizó desde diferentes perspectivas. Si bien es positiva la existencia de profesorado implicado que trabaja para conseguir estos cambios desde sus tareas diarias, también son evidentes las resistencias de otros miembros del colectivo que no tienen interés para introducir nuevas perspectivas en las asignaturas de las que son responsables. En cuanto al alumnado, se pusieron de relieve las dificultades que pueden aparecer cuando se les pide una participación activa más allá de la escucha en el aula, si bien también se reconoció la existencia de colectivos críticos organizados y se reclamó su participación en los procesos de cambio formales.

37. Los asistentes al seminario destacaron la necesidad de trabajo conjunto entre organizaciones y universidades, para explorar vías de colaboración y temas comunes en el ámbito de la investigación y la docencia, y trabajar para superar las dificultades que se presentan como consecuencia de las importantes diferencias organizativas y estructurales existentes entre universidades y organizaciones sociales.
38. Se destacó la sensibilidad que tienen las instituciones universitarias frente las demandas externas de la sociedad, y se sugirió a las organizaciones sociales que promuevan campañas de presión que busquen incorporar el desarrollo sostenible y la ciudadanía global dentro de los estudios formales de forma decidida y transversal.
39. Los vicerrectorados de docencia de las universidades tienen un rol clave en el desarrollo de la ED en los planes de estudio. Por esto se destacó la necesidad de crear estrategias para que sus responsables conozcan los principios y postulados de la educación crítica y participen en la introducción y promoción de esta a nivel formal.
40. Es necesario, pues, institucionalizar el reconocimiento de la transferencia social de las universidades como medida indispensable para que la ED alcance un reconocimiento formal, que garantice su incorporación en los planes de estudio y reconozca el trabajo que están realizando los profesionales con su promoción.
41. También es importante promover las actuaciones interuniversitarias y la coordinación entre las diferentes instituciones, que favorezcan dinámicas de trabajo que permitan compartir conocimiento y conseguir un beneficio mutuo. A su vez, estas estrategias conjuntas deben utilizarse para tener más fuerza en la demanda de la institucionalización de la ED.

Recomendaciones

En primer lugar, **queda constatado el interés desde la diversidad de actores e Instituciones de que estas temáticas queden incorporadas en las enseñanzas que ofrecen las universidades.** Bien sea desde las declaraciones formales de principios y finalidades de las instituciones, como por parte del profesorado, el alumnado y organizaciones sociales, es generalizada la aceptación de la vinculación de la universidad con la sociedad, y el rol que esta debe tener en la construcción de un mundo más justo para todos. Más allá del ámbito universitario, y por lo tanto fuera del contexto de esta diagnosis, **este interés es también evidente para las grandes organizaciones internacionales.** En este sentido, la ONU se ha comprometido con el desarrollo sostenible a escala global como acción prioritaria que continua con los Objetivos del milenio finalizados este 2015. Las voces que reclaman una implicación firme de todos los actores sociales son, por lo tanto, diversas y globales. Este debería ser, pues, un **argumento contundente y suficiente para reclamar a las universidades actuaciones decididas al respecto, que adopten medidas específicas que**

permitan pasar de las declaraciones de intenciones a las acciones concretas.

Para que estas dinámicas se constituyan en la práctica, sin embargo, es necesario institucionalizarlas, o sea, dotarlas de reconocimiento oficial. Mientras que la ED en los planes de estudio depende solamente de la voluntad del profesorado no podemos esperar que esta tome una dimensión generalizada dentro de ellos. **Su institucionalización es lo que le otorga un reconocimiento oficial, la que dota de recursos para garantizar la aplicación y estructura su implementación a partir de instrucciones o iniciativas estandarizadas, siendo esta la única vía que garantice su inclusión transversal en los planes de estudio.** Además, la institucionalización ha de permitir el **reconocimiento de las tareas realizadas por el profesorado,** a nivel individual y sobretodo profesional. Un reconocimiento necesario en un contexto como es el universitario, en el que la carrera profesional va directamente vinculada a la obtención de méritos relativos a acciones y tareas determinadas, que cuando no están

reconocidas caen en el ámbito de la militancia pero quedan fuera de las tareas requeridas por la institución. En este sentido, pues, **las universidades deben tomar conciencia de que su compromiso con la responsabilidad social debe ir más allá de las políticas sociales que repercuten directamente en su comunidad, haciendo una apuesta clara por la educación crítica** que tenga un impacto directo en la totalidad de estudiantes e indirecto en un ámbito mucho más amplio a partir de las perspectivas que puedan aportar estos estudiantes una vez se incorporen al mercado laboral.

Para garantizar la transversalización y la generalización de los aprendizajes y metodologías propias de la ED **se ha de proporcionar formación y estrategias facilitadoras específicas al profesorado que lo solicite**. Estas estrategias han de estar adaptadas a las distintas áreas de conocimiento y deben abordar tanto el ámbito de contenidos como el de procedimientos metodológicos. Esto significa que hay que crear recursos diversos que puedan dar respuesta a las distintas necesidades: desde estrategias específicas para asignaturas concretas, a formaciones orientadas a la profundización en dinámicas de trabajo. **Es importante que estas herramientas se elaboren con la colaboración del profesorado, en tanto que expertos en el contenido de las materias, y que cuenten con la colaboración de expertos en ED y en metodologías docentes** con quien puedan colaborar para garantizar un diseño de contenidos con una clara perspectiva crítica y una metodología de trabajo que promueva la participación y el análisis por parte del estudiantado. De nuevo, es necesario que estas tareas sean reconocidas oficialmente con tal de incorporarlas en las dinámicas de trabajo de los que participan de ellas y evitar que queden limitadas a la disponibilidad de tiempo y espacio a rellenar en función de los intereses personales de estos.

También se deben encontrar estrategias para fomentar la participación del alumnado en todos estos procesos. Si bien los datos muestran que hay interés por parte de estos para profundizar en los fenómenos complejos que determinan las dinámicas del mundo actual y obtener elementos que les permitan realizar un análisis crítico de la realidad, también se detecta cierta reticencia entre algunos sectores del alumnado cuando se pide una participación más activa más allá de la asistencia a las

aulas. Con todo, los colectivos de estudiantes organizados en los campus, y su predisposición a metodologías diferentes a las clases magistrales detectada en el cuestionario, indica que **existe una masa crítica dispuesta a defender una enseñanza universitaria diferente a la actual**. Hay, pues, que encontrar las estrategias necesarias para hacer del alumnado un aliado en estos cambios, sumándolo a las otras voces que defienden una universidad con un compromiso social firme, que no solamente trabaje para su vinculación con el entorno cercano sino que tome conciencia de las dinámicas causantes de las desigualdades y su rol en el cambio hacia una sociedad local y global más justa.

Finalmente, para que estos procesos sean posibles, es importante destacar la relevancia y la necesidad del trabajo en red. **La colaboración, cooperación y reconocimiento de los diversos actores que ya se encuentran activamente implicados en la promoción de la ED en la universidad es clave en diferentes aspectos para garantizar el éxito**. En el ámbito institucional, el trabajo en red es absolutamente necesario con tal de conseguir dar fuerza a las diferentes voces que reclaman los cambios. Actuando de forma conjunta y coordinada conseguiremos un reconocimiento imposible de alcanzar si cada uno de los actores trabaja de forma independiente, sin reconocimiento de los iguales y sin una estrategia compartida. Esta dinámica no significa no respetar los ritmos e intereses de trabajo de cada uno de los actores, sino al contrario, se trata de dar relevancia a todos estos procesos a partir del conocimiento y reconocimiento mutuo, y desde una base común que nos permita compartir unos principios sobre los cuales incidir conjuntamente.

Este trabajo en red es también indispensable en la base, o sea, en el trabajo diario de los agentes implicados. En este caso el conocimiento y reconocimiento de actores e iniciativas es relevante en dos sentidos. En primer lugar porque **otorga a las diferentes iniciativas iniciadas una visibilización** que de otra forma no tendrían, aumentando así sus posibilidades de éxito y reforzando las tareas a menudo invisibles que se realizan en el día a día. También porque **posibilita el intercambio de conocimientos y dinámicas y facilita el trabajo conjunto entre individuos y entidades diversas, de forma que se garantiza un enriquecimiento mutuo en los resultados obtenidos**.



**Fundació
Autònoma Solidària**

UAB CAMPUS



**Ajuntament
de Barcelona**



**Agència Catalana
de Cooperació
al Desenvolupament**