



UNIVERSITAT
POLITÈCNICA
DE VALÈNCIA



DEPARTAMENTO
DE PROYECTOS
DE INGENIERÍA



GEDCE
Grupo de Estudios en
Desarrollo, Cooperación y Ética

CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN EN PROCESOS DE DESARROLLO N.º 10

**Análisis del programa Meridies-Cooperación
de la Universitat Politècnica de València
desde el enfoque de capacidades**

José Javier Sastre Aparisi



Grupo de Estudios en Desarrollo, Cooperación y Ética
Departamento de Proyectos de Ingeniería
Universitat Politècnica de València

Camino de Vera s/n
46022 VALENCIA
Tel: (00 34) 963879860
Fax: (00 34) 963879869

gedce@upvnet.upv.es
<http://gedce.webs.upv.es>

**Análisis del programa Meridies-Cooperación de la
Universitat Politècnica de València desde el
enfoque de capacidades**

Autora: José Javier Sastre Aparisi

Editores: Alejandra Boni Aristizábal y Jordi Peris Blanes
Coordinación editorial: Sergio Belda Miquel

Cuadernos de Investigación en Procesos de Desarrollo
Número 10
Noviembre 2013

ISSN 2172-0312



Análisis del programa Meridies-Cooperación de la Universitat Politècnica de València desde el enfoque de capacidades by José Javier Sastre Aparisi is licensed under a [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Creado a partir de la obra en <http://www.mastercooperacion.upv.es/cuadernos-docentes-investigacion>.

ÍNDICE

1	Introducción	6
2	Contexto y antecedentes.....	9
3	Marco teórico	11
3.1	La educación de los/as ingenieros/as como bien público	11
3.2	El enfoque de capacidades	11
3.3	La educación superior desde el enfoque de capacidades	12
3.4	El/La estudiante como sujeto educativo	13
4	Metodología	15
4.1	El razonamiento inductivo.....	15
4.2	La entrevista cualitativa.....	15
4.2.1	La entrevista cualitativa aplicada al enfoque de capacidades	15
4.2.2	Estructura de la entrevista	16
4.2.3	Elaboración y desarrollo de la entrevista	17
5	Evidencias y discusión.....	20
5.1	Análisis individualizado sobre la aparición de cada una de las capacidades.....	20
5.1.1	Razón práctica	20
5.1.2	Resiliencia educacional.....	21
5.1.3	Conocimiento e imaginación	22
5.1.4	Disposición al aprendizaje	23
5.1.5	Relaciones sociales	24
5.1.6	Respeto, dignidad y reconocimiento.....	24
5.1.7	Integridad emocional, emociones	25
5.1.8	Integridad corporal.....	25
5.2	Discusión conjunta.....	26
6	Conclusiones y recomendaciones	28
6.1	Conclusiones.....	28
6.2	Recomendaciones.....	30
6.2.1	Al Centro de Cooperación al Desarrollo de la UPV.....	30
6.2.2	Generales.....	31
	BIBLIOGRAFÍA	32

Tablas

Tabla 1. Histórico de estudiantes Meridies por curso escolar, país e institución de acogida.....	7
Tabla 2. Lista teórico-ideal para la distribución y evaluación de capacidades en la educación superior.....	14

ABREVIACIONES

AECID	Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo
ALGES	Asociación de Lisiados de la Guerra de El Salvador
APFG	Association pour la Promotion Féminine de Gaoua
ASF	Arquitectos sin Fronteras
BCIE	Banco Centroamericano de Integración Económica
CCD	Centro de Cooperación
CUJAE	Ciudad Universitaria José Antonio Echeverría, Cuba
ESF	Enginyeria sense fronteres/Ingeniería sin fronteras
HEIFER	Fundación HEIFER, Ecuador
IBC	Instituto del Bien Común, Perú
ICRAF	International Centre for Research in Agroforestry/Centro mundial agroforestal
MF	Mainel Fundación
PLB	Proyecto La Blanca, Petén (Guatemala)
PPD/PPS	Programa de Pequeñas Donaciones/Pequeños Subsidios-Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo-Fondo para el Medio Ambiente Mundial
PUCESE	Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Esmeraldas
PYDLOS	Programa “Población y Desarrollo Local Sustentable”, Universidad de Cuenca
UNALM	Universidad Nacional Agraria la Molina, Perú
UNGE	Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial
UNIVALLE	Universidad del Valle, Colombia
UPV	Universitat Politècnica de València
UTE	Universidad Tecnológica Equinoccial, Ecuador
VSF	Veterinarios sin Fronteras

1 Introducción

La presente investigación analiza la influencia que el programa de becas Meridies-Cooperación de la Universitat Politècnica de València (en adelante UPV) ha tenido en la vida de los/as estudiantes que la han disfrutado. Meridies-Cooperación es un programa de becas gestionado por el Centro de Cooperación al Desarrollo (en adelante CCD), órgano de la UPV integrado en el Vicerrectorado de Responsabilidad Social y Cooperación. Uno de sus objetivos es permitir que las personas que estudian de forma oficial en esta universidad y que tienen inquietudes respecto a los países del Sur tengan la oportunidad de conocer el ámbito de la cooperación al desarrollo realizando estancias de una duración de entre 2 y 5 meses. Estas, a su vez, pueden servir para realizar sus proyectos finales de carrera o su tesina de fin de máster¹.

De esta manera, el CCD oferta anualmente prácticas que permiten a los/as estudiantes integrarse en proyectos y actividades llevados a cabo por distintas organizaciones como ONGD, universidades, entidades sociales, organismos internacionales vinculados al sistema de Naciones Unidas, y otros actores del sistema internacional de ayuda al desarrollo. La asignación de las becas se realiza de forma competitiva entre las personas y se aplican basándose en la idoneidad de su perfil con el solicitado por la institución de acogida; el expediente académico; una carta de motivación, y

la formación y/o participación previa en actividades de cooperación al desarrollo, voluntariado o participación social. Una vez resuelta la convocatoria, el propio CCD lleva a cabo una formación previa entre las personas que han resultado beneficiarias. Según recogen las bases de la convocatoria de 2013:

Las becas MERIDIES permiten a los estudiantes poner en práctica los conocimientos técnicos adquiridos durante su formación, conocer el trabajo que llevan a cabo los actores del sistema de cooperación internacional al desarrollo, y generar sentimientos de solidaridad y compromiso ante los sectores más desfavorecidos de la población.

Meridies-Cooperación se crea en el año 2007 (inicialmente con el nombre Promoe Cooperación), y hasta junio del 2012, 68 estudiantes han obtenido y disfrutado la beca. Durante estos años de funcionamiento, la devolución informal de los/as estudiantes beneficiarios/as y la del personal a cargo de su gestión ha venido coincidiendo con la percepción de que el programa implica un impacto importante sobre la vida de las personas que participan en él. Esto, unido a que no se había realizado un análisis cualitativo similar, condujo a considerar necesario reconocer la repercusión que el hecho de haber formado parte del programa ha podido tener y puede estar teniendo en la vida personal y profesional de las personas que forman parte de este. El objeto de estudio, en este caso, será la persona que ha llevado a cabo una estancia en el Sur en el marco de Meridies-Cooperación.

¹ La beca Meridies no implica la elaboración del proyecto final de carrera o de la tesina fin de máster. No obstante, habitualmente parte del trabajo realizado es susceptible de ser utilizado como material para la elaboración de estos documentos académicos. En todo caso, será exclusivamente el/la alumno/a quien estudie y valore esta posibilidad junto con su tutor/a.

Año	País	Número personas	Instituciones de acogida
2006/2007	Benín	2	ONG Borgounet
	G. Ecuatorial	2	UNGE
	Guatemala	2	No disponible
	Argentina	1	ESF
	Perú	1	No disponible
	Uruguay	1	No disponible
2007/2008	Guatemala	7	ACSUD, PPD, PLB
	Burkina Faso	2	ESF
	Ecuador	2	ESF, UTE
	Perú	2	UNALM
	Argelia	1	Asociación Dajla
	Argentina	1	P. Nacional de Foz de Iguazú
	Mozambique	1	Misión Vicentina
2008/2009	Guatemala	6	ACSUD, ASF, PPD
	Argentina	1	ESF
	Burkina Faso	1	ESF
	Colombia	1	UNIVALLE
	Mozambique	1	Misión Vicentina
2009/2010	Guatemala	4	PPD, PLB
	Ecuador	3	HEIFER, PUCESE, PYDLOS
	Perú	2	ESF, ICRAF
	Cuba	1	CUJAE
	El Salvador	1	ALGES
	Nicaragua	1	PPD
	R. Dominicana	1	PPS
2010/2011	Guatemala	5	ACSUD, PPD, MF, PLB
	Honduras	4	AECID, BCIE, VSF
	Ecuador	2	PUCESE, PYDLOS
	Nicaragua	2	PPD
	R. Dominicana	2	PPS
	Bolivia	1	AECID
	Burkina Faso	1	APFG
	Colombia	1	UNIVALLE
	Paraguay	1	ESF
	Perú	1	IBC

Tabla 1. Histórico de estudiantes Meridies por curso escolar, país e institución de acogida. (Elaboración propia a partir de los datos del CCD)

De esta manera, se analiza, desde el enfoque de capacidades de Amartya Sen, la influencia que el programa ha tenido sobre las personas que obtuvieron la beca Meridies-Cooperación en términos de capacidades individuales², impulsadas o expandidas, y funcionamientos puestos en práctica durante y después de su estancia en el Sur, así como los factores que relacionan este impulso con el paso por este programa.

Según indica Sen:

La naturaleza del enfoque de capacidades implica que sean susceptibles de investigación los mecanismos sociales que afectan a muchas instituciones desde el punto de vista del grado en que contribuyen a aumentar y a garantizar las libertades fundamentales de los individuos, concebidos como agentes activos de cambio y no como receptores pasivos de prestaciones (Sen, 1999: 17).

Se parte, por tanto, entendiendo que Meridies-Cooperación, como programa enmarcado dentro de la política educativa de la UPV, ha de perseguir la expansión de capacidades de las personas que se beneficien de él.

Dado que la naturaleza del enfoque hace necesario conocer la vida de las personas (su trayectoria, el contexto en el que viven, su apreciación de las relaciones de poder, las normas sociales establecidas, etc.), de modo que a través de la investigación se interpreten inductivamente los cambios de percepción de estas después de haber disfrutado de una beca Meridies-Cooperación, la metodología utilizada es de carácter cualitativo.

² Aunque en este trabajo de investigación hablaremos de capacidades, lo cierto es que algunos autores han trabajado sobre el concepto de capacidad colectiva. Definiremos las capacidades como aquellas “que las personas pueden obtener (...) en virtud de su participación en una acción colectiva o de su pertinencia a una red social que les ayuda a hacer realidad lo que ellos y ellas valoran” (Fariñas, 2010; a través de Ibrahim, 2006: 404).

El formato elegido para obtener los datos necesarios para llevar a cabo esta investigación es el de entrevista semiestructurada. Durante el mes de mayo del 2012, se han realizado entrevistas a una muestra de ocho personas de seis titulaciones distintas, participantes en el programa en los años 2008 (cuatro personas), 2010 (tres personas) y 2011 (una persona).

En el presente documento, después de poner en antecedentes al/a la lector/a sobre cómo se inserta el programa Meridies-Cooperación en la política educativa de la UPV y del CCD, en el apartado “Marco Teórico” se repasan las consideraciones que algunos/as autores/as realizan sobre la función que la educación de los/as ingenieros/as debería de tener; se introduce el enfoque de capacidades así como su aplicabilidad en el análisis de políticas y mecanismos educativos, presentando en concreto la lista ideal de capacidades que pueden ser impulsadas desde la educación superior que la investigadora Melanie Walker lanza en su texto *Higher education Pedagogies* (2006), y, finalmente, se establecen vínculos entre este enfoque y la concepción del estudiante como *sujeto educativo*.

Seguidamente, en la “Metodología” se justifica el razonamiento utilizado para la extracción de conclusiones así como el tipo de herramienta, en este caso la entrevista semiestructurada.

En el apartado “Evidencias y Discusión”, a través del análisis de las entrevistas realizadas, se discute, basándose en evidencias, cómo el programa de becas Meridies-Cooperación ha impulsado o expandido capacidades entre las personas participantes, así como los funcionamientos que han podido ser puestos en práctica.

Las conclusiones servirán para observar el potencial del enfoque de capacidades para investigaciones de esta naturaleza así como las

limitaciones con las que nos hemos encontrado en este análisis. Del mismo modo, reflexionaremos sobre los posibles *unfreedom*³ de los/as estudiantes entrevistados/as y sobre la aparición de agencia.

Por último, las recomendaciones se dividirán en aquellas dirigidas al CCD de la UPV como organismo gestor del programa, y otras generales dirigidas a cualquier tipo de lector/a.

³ Sen (1999) define *unfreedom*s como las ataduras que dejan a las personas con poca capacidad de elección y pocas oportunidades para ejercitar su agencia.

2 Contexto y antecedentes

El programa Meridies-Cooperación está inserto dentro de la política educativa de la UPV. La UPV, basándose en los valores de libertad, igualdad, justicia, solidaridad y el pluralismo, con pleno respeto al desarrollo sostenible así como a los derechos y las libertades reconocidos en la Constitución española y en el Estatut d'Autonomia de la Comunitat Valenciana, que inspiran su organización y actuación democrática⁴, y teniendo en cuenta que uno de los objetivos fundamentales es la docencia de calidad que tiende a la formación integral y crítica del alumnado⁵, tiene la tarea de ofrecer a su comunidad universitaria una formación integral desde el respeto a los principios éticos, dirigida a la formación de futuros profesionales conscientes de la problemática global y con capacidad crítica para generar alternativas al modelo existente, en definitiva, dirigida a formar personas con recursos para trabajar como agentes del cambio.

El compromiso con el desarrollo de la UPV se manifiesta, entre otros, en sus estatutos, que recogen como fines tanto “asegurar una formación en contacto directo con los problemas reales, por lo que los planes de estudio deben contemplar un mínimo de prácticas tuteladas en empresas, instituciones públicas, fundaciones y asociaciones sin ánimo de lucro (...)”⁶, como “la intensificación en la cooperación internacional mediante el

intercambio de miembros de la comunidad universitaria, la colaboración en el campo de la docencia, la investigación, el desarrollo tecnológico⁷”. Del mismo modo, en estos estatutos se indica que la UPV es una institución pública al servicio de la sociedad y convencida de la importancia de la responsabilidad social corporativa. En consecuencia, se compromete a (entre otros) impulsar la cooperación al desarrollo⁸.

Por otro lado, la UPV cuenta con un Plan Estratégico para el período 2007-2014, que incluye en su eje “Compromiso Social y Valores” el Plan de acción Solidaridad, que tiene como finalidad poner en marcha acciones que fomenten y apoyen la participación de la comunidad universitaria en programas y proyectos de cooperación al desarrollo promovidos por la UPV.

Meridies-Cooperación, a su vez, satisface el compromiso de la UPV con la movilidad del alumnado. En sus estatutos se indica que:

*La Universitat (UPV), en cooperació amb l'Estat i la Comunitat Valenciana, fomentarà la mobilitat del alumnado (...) personal docent en el àmbit del espai europeu d'educació superior i en altres àmbits universitaris, a través dels programes corresponents*⁹.

⁴ Estatutos de la Universitat Politècnica de València, aprobados por el Decreto 182/2011, de 25 de noviembre, de la Conselleria de la Presidencia. Capítulo I, artículo 1, punto 4.

⁵ Ídem. Capítulo I, artículo 88, punto 1.

⁶ Ídem. Capítulo I, artículo 2, apartado d.

⁷ Ídem. Capítulo I, artículo 2, apartado f.

⁸ Ídem. Capítulo I, artículo 3.

⁹ Ídem. Capítulo I, artículo 94, punto 1.

La apuesta también queda patente en otros documentos importantes, como el Plan Estratégico para el período 2007-2014, a través del eje “Formación y aprendizaje”, que incluye el Plan de acción Movilidad y en la propuesta VLC/CAMPUS¹⁰, en la que aquello concerniente a la movilidad es abordado desde distintos enfoques.

En este marco universitario, el órgano que de forma directa promueve y gestiona este programa de becas es el CCD. Esta área se crea como un lugar de encuentro y reflexión a disposición de la comunidad universitaria interesada en adquirir un compromiso con una realidad social cada vez más desigual. Uno de sus fines y objetivos es facilitar la participación de la comunidad universitaria en programas y proyectos de cooperación internacional al desarrollo.

Como órgano integrado en la UPV, el CCD adapta sus estrategias propias a las de la universidad anteriormente indicadas. No obstante, estas persiguen la coherencia con el *Código de Conducta de las Universidades en materia de Cooperación al Desarrollo*, documento elaborado por el Comité Español Universitario de Relaciones Internacionales (CEURI) –hoy denominada CICUE–, y aprobado en julio del 2006 por la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE), y al que la UPV se adhiere tras la aprobación del Consell de Govern en su sesión de 24 de julio del 2008.

En el artículo 14 de este documento, se indica que la Cooperación Universitaria al Desarrollo debe procurar la máxima implicación posible del conjunto de la comunidad universitaria. En este sentido, todos los miembros y sectores de esta (estudiantes, PDI y PAS) deben ser llamados a

participar en las actividades que forman parte de la estrategia de cooperación al desarrollo de la propia Universidad; y en su artículo 19, deja patente que por lo que se refiere al alumnado, las Universidades deberán estimular su incorporación a las actividades de cooperación al desarrollo.

A modo de resumen, se puede decir que Meridies-Cooperación cumple con un doble propósito en la UPV: cooperación internacional y desarrollo, y movilidad del alumnado. El CCD, como órgano promotor y gestor, persigue la coherencia de este programa con otras estrategias como el Código de Conducta de las Universidades en materia de Cooperación al Desarrollo.

¹⁰ VLC/CAMPUS es la propuesta conjunta impulsada por la Universitat de València (UV), la Universitat Politècnica de València (UPV) y el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) para la creación, en el área metropolitana de Valencia, de un Campus de Excelencia Internacional.

3 Marco teórico

3.1 La educación de los/as ingenieros/as como bien público

Es incuestionable el potencial transformador de la universidad y su función a la hora de “enfrentar retos globales relacionados con la sostenibilidad ambiental, la pobreza internacional o el crecimiento económico” (Bourn y Neal, 2008).

Sin embargo, el nexo que existe entre la educación en las enseñanzas técnicas y el alcance de estos bienes públicos es un campo muy poco analizado en los estudios sobre la formación en la ingeniería. Algunos/as autores/as han abordado la importancia de que el/la ingeniero/a considere los “aspectos del sistema social del desarrollo sostenible vinculado con aspectos de equidad y justa distribución, en lugar de las consideraciones convencionales de equilibrio de la protección ambiental con el crecimiento económico, en gran medida a través del análisis costo-beneficio” (Cruickshank y Fenner, 2007). También se ha abordado la importancia del “servicio a la comunidad en la adquisición de una identidad profesional más orientada a lo social” (Passino, 2009) y “respetuosa con el medio ambiente” (Anasari et ál., 2003).

Es resaltable la poca relevancia que se concede en los estudios de ingeniería a estas cuestiones, según diversos estudios demuestran. Como destacan Sheppard et ál. (2008: xxii) en su análisis de once programas de ingeniería mecánica y eléctrica en los Estados Unidos, “los/as estudiantes tienen pocas oportunidades para reconocer las implicaciones de ser un profesional en la sociedad”.

De la misma manera que la formación en la ingeniería no ha priorizado la visión social de esta, tampoco se ha destacado mayoritariamente en los estudios de ética en la ingeniería la importancia del bien global. Como subraya Harris Jr.:

La ética de la ingeniería ha estado más orientada a la protección pública de las malas conductas profesionales de los/as ingenieros/as y de los efectos nocivos de la tecnología. Sin embargo, algunos aspectos de la profesión de ingeniero/a, tales como (1) la sensibilidad al riesgo, (2) el conocimiento del contexto social de la tecnología, (3) el respeto a la naturaleza, y (4) el compromiso con el bien público, no pueden ser explicados adecuadamente en términos de normas, ciertamente no en términos de normas negativas (Harris Jr., 2008: 153).

3.2 El enfoque de capacidades

El enfoque de capacidades es un marco teórico surgido de los textos del premio nobel de economía Amartya Sen, que vincula el desarrollo con la ampliación de las libertades de las personas. El autor entiende como falta de desarrollo la limitación de la libertad para llevar adelante planes de vida que una persona tiene razones para valorar. El bienestar, por tanto, es concebido como la expansión del conjunto de capacidades a partir de las cuales una persona es capaz de llevar a cabo la vida que tiene motivos para valorar. De este modo, la expansión de la libertad es tanto el fin primordial del desarrollo como su medio principal.

Los conceptos básicos que se manejan en este enfoque son las **capacidades** (*capabilities*),

entendidas como el conjunto de libertades que gozan los individuos para poder llevar el tipo de vida que valoran y que tienen razones para valorar; y los **funcionamientos**, entendidos como las elecciones realizadas o los logros alcanzados dentro del abanico de capacidades expandidas. La diferencia fundamental entre capacidades y funcionamientos, por tanto, es que las capacidades son el abanico de funcionamientos posibles (alcanzables) entre los que una persona puede elegir, mientras que los funcionamientos son su puesta en práctica. Podrían ser, por ejemplo, el hecho de trabajar, descansar, estar sano, formar parte de una comunidad, ser respetado, etc. Estos funcionamientos constituyen lo que hace que una vida sea valorada por una persona.

Este planteamiento significa que una persona puede poseer unas capacidades (disfrutar de libertades), pero puede decidir llevarlas a cabo o no. Es decir, “las elecciones están condicionadas por el contexto, por las características de cada persona, por la historia o trayectoria de vida, etc.” (Robeyns, 2005). Estos factores harán que dos personas teniendo las mismas capacidades (opciones o libertades), puede que hagan o sean cosas diferentes (funcionamientos) en función de lo que consideren más valioso. Una capacidad reflejará lo que una persona puede hacer o ser, independientemente de que decida realizarlo (sentido de capacidad como oportunidad).

Otro concepto clave del enfoque de capacidades es la **agencia**. Sen la define (1985: 203) como la “habilidad que tiene una persona para conseguir las metas o valores que considera importantes”. Agente sería “la persona que actúa y provoca cambios cuyos logros pueden juzgarse en función de sus propios valores y objetivos” (Sen, 1999: 35). Puesto que bajo el enfoque de capacidades el desarrollo es visto como el proceso de expansión de las libertades reales de las que disfrutaban las personas, la agencia cobra especial relevancia. Una mayor agencia potencia la habilidad de las

personas para ayudarse a sí mismas, pero también para influir en el mundo, siendo estos temas claves para los procesos de desarrollo (Crocker, 2008).

3.3 La educación superior desde el enfoque de capacidades

La naturaleza del enfoque de capacidades implica que sean susceptibles de investigación los mecanismos sociales que afectan a muchas instituciones desde el punto de vista del grado en que contribuyen a aumentar y a garantizar las libertades fundamentales de los individuos, concebidos como agentes activos de cambio y no como receptores pasivos de prestaciones (Sen, 1999: 17).

Según Boni (2010), este es “aplicable en estudios para el desarrollo, economía del bienestar, políticas sociales y filosofía política; para evaluar el bienestar de un individuo o el bienestar promedio de las personas; como una herramienta alternativa para el análisis de costo-beneficio o como marco dentro del cual diseñar y evaluar políticas”.

Partimos, por tanto, de que Meridies-Cooperación, como programa inserto dentro de la política educativa de la UPV, ha de perseguir la expansión de capacidades de las personas que participan en él, es decir, situar al/la estudiante como sujeto de desarrollo. El enfoque de capacidades ofrece un marco conceptual idóneo ya que permite discutir en qué medida este programa de extensión universitaria permite poner en práctica funcionamientos o impulsar capacidades entre el alumnado que ha obtenido la beca, tanto aquellas esperadas y planteadas por los organismos gestores y normativos, como las que no formen parte de aquello estrictamente programado.

El enfoque de capacidades ha sido previamente estudiado y utilizado para analizar su funcionalidad en distintos contextos y, en ocasiones, elaborar listas cerradas de capacidades que las personas deberían disfrutar. Los trabajos que lo han

aplicado a la educación superior ofrecen elementos teóricos y propuestas para perfilar las capacidades que los/as futuros/as profesionales han de disfrutar o expandir durante su etapa universitaria.

Entre estos, se encuentra el texto *Higher education Pedagogies* (2006) de la investigadora Melanie Walker, en el que se lanza una lista ideal de capacidades que pueden ser impulsadas desde la educación superior (Tabla 2). Para ello, se sirve de fuentes que pueden encontrarse en la lista universal de diez capacidades de Martha Nussbaum (2000), y en otros/as investigadores/as como Robeyns (2003), Flores-Crespo (2005), Narayan y Petesch (2002).

La propuesta concreta que ofrece Walker plasma aquellos recursos transformadores que deberían ser transferidos en la enseñanza y brinda la oportunidad de aproximarse de forma certera a las acciones desarrolladas en el ámbito universitario en términos de capacidades expandidas y funcionamientos puestos en práctica. La lista ideal de capacidades de este estudio ofrece un marco idóneo para analizar, interpretar, discutir y enmarcar la información extraída en las entrevistas realizadas a estudiantes que han participado en el programa Meridies-Cooperación.

3.4 El/La estudiante como sujeto educativo

Según Ulloa y González (2009) indican:

El principal componente del proceso educativo es la participación que está desarrollando el estudiante en su propia formación y en la transformación de la educación superior. El cual se puede considerar como "objeto educativo" cuando es alumno obligado a estudiar, "actor educativo" cuando se somete a un rol predeterminado, o "sujeto educativo" cuando se compromete y responsabiliza por su propia

formación con la finalidad de mejorar el contexto en que se desenvuelve y la sociedad en que vivimos.

De este modo, sujeto educativo es considerado por los mismos autores como un:

Sujeto pensante que está en constante responsabilidad y compromiso con su propia formación. (...) Se puede conceptualizar como aquella persona que con deseo insaciable de conocimientos se dedica a aprender cada vez más, estudia por el gusto de estudiar, con el afán de ser una persona de amplios conocimientos y de conocer, comprender e interpretar todo lo que esté a su alcance, y el propósito de mejorar el contexto en que se desenvuelve y la sociedad en que vivimos.

Dado que la propia naturaleza del enfoque de capacidades agrupa los conceptos de capacidad, funcionamiento y agencia a la vez que atiende a los valores del desarrollo humano (como empoderamiento, sostenibilidad, equidad, seguridad, derechos humanos, libertad cultural, etc.), la forma de entender y abordar la figura del estudiante en este estudio ha de ser la de sujeto educativo. Por otro lado, Walker (2003: 173) argumenta que:

Los discursos y prácticas [en el sistema educativo] son instrumentales, y centradas en lo que los empleadores quieren de los titulados, más que con lo que los titulados quieren para ellos mismos, o lo que las tradiciones y teorías de la educación consideran deseable aprender.

La necesaria ampliación de la perspectiva de lo que implica la universidad que sugiere Walker, conduce a que en esta investigación, además de atender a la creación de capacidades enfocadas a la mejora de las oportunidades laborales y a la adquisición de competencias técnicas, se incida de la misma forma en aquellas otras que hayan podido ser expandidas en cualquier otro ámbito de la vida de las personas entrevistadas.

<p>Razón práctica: implica ser capaz de realizar elecciones bien razonadas, informadas, críticas, independientes, intelectualmente agudas, socialmente responsables y reflexionadas. Implica también ser capaz de construir un proyecto de vida personal en un mundo cambiante y tener buen criterio para juzgar.</p>
<p>Resiliencia (significa capacidad de recuperación, es un término psicológico) educacional: implica la habilidad para orientarse en el estudio, el trabajo y la vida. La habilidad para negociar el riesgo, para perseverar académicamente, para responder a las oportunidades educativas y adaptarse a las restricciones. Independencia. Tener aspiraciones y esperanzas de un futuro mejor.</p>
<p>Conocimiento e imaginación: implica la capacidad de adquirir conocimiento de un tema –de una disciplina o profesional– conforme a procesos de investigación académica estandarizados. Implica ser capaz de utilizar el pensamiento crítico y la imaginación para comprender las perspectivas de otros y formarse juicios imparciales. Ser capaz de debatir asuntos complejos. Ser capaz de adquirir conocimiento por placer y para el desarrollo personal y profesional, para la acción política, cultural y social y la participación en el mundo. Implica tener conciencia de los debates éticos y los temas morales. Apertura de mente. Conocimiento para entender la ciencia, la tecnología y la política pública.</p>
<p>Disposición al aprendizaje: implica ser capaz de tener curiosidad y deseo por aprender. Tener confianza en la propia habilidad para aprender. Ser un investigador (<i>inquirer</i>) activo.</p>
<p>Relaciones sociales y redes sociales: ser capaz de participar en un grupo para aprender, trabajar con otros y resolver problemas y tareas. Ser capaz de trabajar con otros para formar buenos y eficientes grupos de aprendizaje colaborativo y participativo. Ser capaz de formar redes de amigos para el aprendizaje y el ocio.</p>
<p>Respeto, dignidad y reconocimiento: ser capaz de tener respeto por uno mismo y por otros, ser tratado con dignidad, no ser discriminado o infravalorado por razón de sexo, clase social, religión y raza. Valorar otros lenguajes, otras religiones y prácticas espirituales y la diversidad humana. Ser capaz de demostrar empatía, compasión, justicia y generosidad, escuchar y considerar los puntos de vista de otras personas en el diálogo y el debate. Ser capaz de actuar de manera inclusiva y de responder a las necesidades humanas. Tener competencias en comunicación intercultural. Tener voz para participar efectivamente en el aprendizaje; voz para hablar, para debatir y persuadir. Ser capaz de escuchar.</p>
<p>Integridad emocional, emociones: no estar sujeto a la ansiedad o el miedo, lo que disminuye el aprendizaje. Ser capaz de desarrollar emociones para la imaginación, comprensión, empatía, toma de conciencia y el discernimiento.</p>
<p>Integridad corporal: seguridad y libertad de todas las formas de acoso físico y verbal en el entorno de la educación superior.</p>

Tabla 2. Lista teórico-ideal para la distribución y evaluación de capacidades en la educación superior.

(Boni y Lozano [2010: 123-131] a partir de Walker [2006: 128-129])

4 Metodología

4.1 El razonamiento inductivo

El método utilizado para discutir la información obtenida y extraer conclusiones ha sido el del razonamiento inductivo. Según Dávila (2006: 186), en el razonamiento inductivo la conclusión se alcanza observando ejemplos y generalizando de ellos a la clase completa.

La inducción perfecta es aquella que abarca todos los ejemplos existentes. Dado que esta observación no es viable en un estudio de estas características, se ha realizado una inducción imperfecta, definida por la misma autora (2006: 188-189) como el sistema en el cual “se observa la muestra de un grupo y se infiere de ella lo que es típico del grupo entero. (...) Aunque la deducción imperfecta no permite llegar a conclusiones infalibles, suele proporcionar información de la cual es posible extraer deducciones legítimas”.

En este sentido, en la investigación se han realizado entrevistas programadas a una muestra de ocho personas que participaron en el programa de becas, a las que se ha seleccionado con el criterio del muestreo por cuotas. Esta selección se ha realizado persiguiendo no una muestra representativa en un verdadero sentido estadístico, sino que la representatividad sea sustantiva, es decir, que cubra todas las situaciones sociales de interés para la investigación.

Con la ayuda de los datos facilitados por el CCD, se seleccionó una muestra compuesta por cuatro mujeres y cuatro hombres a los que se pudiera entrevistar físicamente, y se encontraban en ella

estudiantes o antiguos estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Ambientales, Ingeniería en Geodesia y Cartografía, Ingeniería Informática, Ingeniería de Montes (dos personas entrevistadas), Ingeniería Agronómica (dos personas entrevistadas) y Arquitectura. De estas personas, en el momento de realizar la beca cinco eran estudiantes de su primera carrera, dos estudiantes de 2.º ciclo y una era estudiante de máster, y llevaron a cabo sus estancias en países del Sur en los años 2008 (cuatro personas), 2010 (tres personas) y 2011 (una persona).

4.2 La entrevista cualitativa

4.2.1 La entrevista cualitativa aplicada al enfoque de capacidades

El análisis de un programa desde el enfoque de capacidades implica entender la realidad desde el punto de vista de las personas, por lo que se hace necesario conocer su vida (su trayectoria, el contexto en el que viven, su apreciación de las relaciones de poder, las normas sociales establecidas, etc.), de modo que sea posible interpretar sus cambios de percepción después de haber disfrutado de una beca Meridies-Cooperación. Con estos requisitos, la metodología que cabe utilizar ha de ser de carácter cualitativo. Según Corbetta (2007: 344), “el objetivo característico de la entrevista cualitativa es conocer la individualidad de la persona entrevistada y ver el mundo con sus ojos”, cuyo “objetivo último es conocer la perspectiva del sujeto estudiado, comprender sus categorías mentales, sus interpretaciones, sus percepciones y sentimientos, los motivos de sus actos”, lo que

hace adecuada esta herramienta para los propósitos de esta investigación.

La técnica elegida para llevar a cabo esta investigación es la **entrevista semiestructurada**¹¹. Este instrumento facilita plantear las preguntas que se consideran oportunas en el momento de la entrevista, y hacerlo en los términos que, a juicio de la persona que entrevista, sean más convenientes, explicando su significado. Del mismo modo, permite pedir a la persona entrevistada que aclare algo o que profundice en algún aspecto que se considere necesario o interesante.

Con esta técnica, la persona que entrevista establece el tema y controla su desarrollo, siempre respetando la libertad de la persona entrevistada para estructurar su respuesta o la conversación como crea conveniente. Así se logra “conceder amplia libertad tanto al entrevistado como al entrevistador, y garantizar al mismo tiempo que se van a discutir todos los temas relevantes y se va a recopilar toda la información necesaria” (Corbetta, 2007: 353).

Dada la importancia que la creación de un clima de confianza entre entrevistador/a y entrevistado/a implica, el primer acercamiento se realizó a través de una llamada telefónica. Con esta llamada, además de buscar concertar una cita en el espacio físico que la persona entrevistada elija, se ha pretendido explicar con claridad el motivo del encuentro y resolver las posibles dudas, de modo que se logre llegar al momento de la entrevista con el problema de desconfianza inicial y de inseguridad de la persona entrevistada ante una situación nueva y desconocida amortiguado en el mayor grado posible.

4.2.2 Estructura de la entrevista

La entrevista ha contemplado preguntas primarias y secundarias. Las primeras “sirven para introducir un tema nuevo o para abrir un nuevo interrogante, y las segundas tienen como finalidad estructurar y profundizar en el tema de la pregunta primaria” (Kahn y Cannel, 1967: 205; a través de Corbetta, 2007: 362). En el caso de la investigación que nos ocupa, son las que permiten al entrevistador guiar a las personas para que profundicen en las capacidades expandidas y los funcionamientos puestos en práctica. Por tanto, adquieren gran relevancia ya que las personas entrevistadas no conocen el marco teórico en el que se basa la investigación, ni necesariamente están familiarizadas con los conceptos de capacidades y funcionamientos.

De manera intercalada, la entrevista ha contemplado preguntas exploratorias definidas como “estímulos que tratan de ser neutrales y cuya función es animar al entrevistado a seguir con su relato, a no estar a la defensiva, a profundizar en la cuestión, a dar más detalles” (Corbetta, 2007: 362). De este modo, se ha pretendido dirigir a las personas entrevistadas de modo que, a través de su diálogo, reflexionen sobre capacidades impulsadas o expandidas y funcionamientos puestos en práctica.

Para llevar a cabo los temas que se quieren tratar, además de las preguntas de la entrevista se ha contado con el apoyo de tarjetas escritas a modo de resumen que se mostraban a las personas entrevistadas. De esta manera, se ha pretendido que esta herramienta visual permitiera a las personas entrevistadas administrar sus propios tiempos de respuesta al margen del entrevistador, de modo que se logre que la presencia del observador interfiera de la menor manera posible

¹¹Estructura de la entrevista en Anexo 1.

en el planteamiento, razonamiento y la argumentación de la persona entrevistada¹².

Las entrevistas fueron grabadas con el consentimiento de las personas entrevistadas, y se les garantizó que el uso es exclusivo para la presente investigación, así como el anonimato, esto con la intención de que pudieran exponer con libertad absoluta su forma de ver los distintos aspectos que se trataron, sus motivaciones y sus pensamientos.

Después de transcritas las ocho entrevistas completas, se procedió a analizar, interpretar y discutir las capacidades desarrolladas y los funcionamientos puestos en práctica, así como las experiencias, los momentos, las situaciones, los pensamientos, etc. que han generado estos cambios. Esta fase se ha realizado tomando como marco la lista ideal de capacidades (Tabla 2) lanzada por la investigadora Melanie Walker en su texto *Higher education Pedagogies* (2006).

4.2.3 Elaboración y desarrollo de la entrevista

Los temas que se trataron y el hilo argumental que se siguió en la entrevista fueron consensuados entre el alumno que llevó a cabo la investigación y su tutora, y se pretendió que a través de las entrevistas se extrajeran evidencias de capacidades expandidas y funcionamientos puestos en práctica. De este modo, a través de la entrevista se persigue que, aun cuando la persona entrevistada no llegue a entender el concepto de capacidad (*capability*), sea inducida a hablar de aquellos cambios que le han permitido desarrollar y poner en práctica *libertades*.

Las preguntas realizadas inicialmente, previa presentación del entrevistador y aclaración de cualquier tipo de dudas que pueda haber en ese momento, se dirigen a conocer a la persona entrevistada: sus estudios, la forma en la que llega a conocer Meridies-Cooperación, el tiempo que estuvo en el país del Sur, el organismo de acogida, etc.

Después de esta introducción, se plantean preguntas que permitan recordar los pensamientos que la persona tenía con anterioridad a su estancia del Sur. Esta información es la que posteriormente ha servido para comparar los cambios de percepción que se han podido producir sobre aquello valorado en el presente y, por tanto, entender de qué modo Meridies-Cooperación ha sido una herramienta para expandir capacidades y poner en marcha funcionamientos. En este sentido, la entrevista plantea cuestiones acerca de los motivos por los que se solicita Meridies-Cooperación, las expectativas que se tienen al iniciar la experiencia, etc.

Con la intención de seguir profundizando en los cambios de percepción, después del diálogo inicial se plantea hacer una línea del tiempo que permita reflexionar sobre el periodo comprendido entre el día de inicio de los estudios universitarios hasta el día que acaba la estancia en el Sur.

De forma que este ejercicio esté guiado a la obtención de hallazgos que nos permitan entender las capacidades expandidas o los funcionamientos puestos en práctica, se lanzan progresivamente una serie de preguntas que a su vez están escritas en una tarjeta y permanecerán todo el tiempo visibles de modo que se pueda reflexionar sobre ellas.

Las preguntas a partir de las cuales se pretende que las personas entrevistadas recuerden y reflexionen sobre los acontecimientos más significativos que han ocurrido en el transcurso de su vida universitaria son:

¹² El premio Nobel de Física W. Heisenberg defiende en su principio de incertidumbre (1927) que todo observador altera los resultados de su observación por el simple hecho de estar realizándola.

- ¿Qué sentía que estaba aprendiendo en cada momento?
- ¿De qué era capaz en cada momento?
- ¿Qué habilidades estaba adquiriendo?
- ¿Qué sentido le veía a su carrera?
- ¿Qué valoraba de aquello que estaba viviendo?

El entrevistador invitó a responder cada una de ellas en los distintos momentos de su etapa universitaria, realizando preguntas adicionales que permitieran entender los motivos que han podido conducir a los cambios que la persona entrevistada entiende que se han producido. Aunque se decide que estas preguntas no sean cerradas para adaptarse con la mayor flexibilidad a las circunstancias y ser fiel a la metodología de la entrevista cualitativa, estas preguntas adicionales persiguen reconocer momentos concretos, personas o hechos que la persona entrevistada cree que han podido influir en el cambio de percepción.

Realizadas las preguntas **en positivo**, se lanzaron una serie de preguntas que invitaron a pensar sobre las posibles roturas que las personas han tenido a lo largo de sus estudios. Del mismo modo, se induce a la persona entrevistada para que reflexione sobre los momentos, las situaciones, etc. que han podido propiciar los cambios.

- ¿Qué se ha destruido en cada momento?
- ¿Te ha desmontado algo las ideas de ti como profesional?
- ¿Y como persona?

Una vez la entrevista ha llegado a esbozar la historia de la persona entrevistada, se pasa a profundizar en la experiencia que ha supuesto Meridies-Cooperación. De nuevo con el apoyo de tarjetas, se presentan a la persona entrevistada

una serie de frases inacabadas y se la invita a desarrollarlas tomando como referencia su estancia en el Sur. Las frases son elegidas con la intención de abarcar diferentes aspectos directamente vinculados con las capacidades que M. Walker considera que se deberían expandir en la educación superior. Estas son:

- Desde mi experiencia, mi visión/idea del desarrollo...
- Desde mi experiencia, mis habilidades personales...
- Desde mi experiencia, como profesional soy capaz de...
- Desde mi experiencia, como persona soy capaz de...
- Desde mi experiencia, mi visión de la realidad...

Cuando la persona da por concluida esta parte de la entrevista, y con la intención de indagar con más profundidad sobre lo que ha supuesto el programa Meridies-Cooperación y sobre el contexto en el que se desarrolla, se pregunta:

- ¿Con qué te quedas de tu estancia en el terreno?
- ¿Qué te llevas de Meridies-Cooperación?

Siempre con la intención de ampliar la perspectiva de lo que ha podido suponer Meridies-Cooperación en cuanto a expansión de capacidades y puesta en práctica de funcionamientos, se invita a responder a las anteriores preguntas en lo relativo a las siguientes esferas de su vida, también indicadas en tarjetas:

- Familia/Relaciones.
- Militancia política/social.
- Visión del desarrollo.

- Formación de opinión.

Una vez la persona da por acabada esta parte, el entrevistador muestra una a una tarjetas en las que se describen las capacidades incluidas en la lista de Walker, preguntándoles si consideran tener la capacidad desarrollada, cuándo creen que la desarrollaron y si han disfrutado de ella en todo momento.

Para concluir la entrevista, se pretende indagar en los posibles *unfreedoms* en la etapa universitaria del estudiante:

- Todo lo que me has dicho que has alcanzado a través de Meridies-Cooperación ¿por qué crees que no lo habías alcanzado antes?

Y se intenta cerrar algún posible flanco abierto:

- Antes hemos hablado de tus expectativas, de aquello que tú esperabas ¿crees que se cumplieron?
- ¿Te faltó algo? ¿Echaste de menos alguna cosa tuya o ajena a ti?
- ¿Te gustaría contarme algo más?

5 Evidencias y discusión

A través del análisis de las entrevistas realizadas, pretendemos en este punto discutir, basándonos en evidencias presentes en distintos fragmentos de las entrevistas, cómo el programa de becas Meridies-Cooperación ha expandido capacidades entre los/as estudiantes participantes, así como los funcionamientos que han podido ser puestos en práctica.

En esta discusión, se presta atención tanto a aquellas capacidades impulsadas durante los meses que la persona se ha encontrado en el país del Sur, como a aquellas otras que lo fueron a partir de su vuelta, en su contexto habitual, y que puedan ser susceptibles de haber tenido como origen la estancia realizada. Del mismo modo, observaremos y discutiremos los funcionamientos que han podido ser llevados a cabo durante y después de la estancia. A su vez, se pretende entender cuáles son los motivos que han propiciado estos cambios.

Para tal efecto, enmarcaremos el análisis, la interpretación y la discusión en cada una de las capacidades de la lista de Walker (ver Tabla 2).

5.1 Análisis individualizado sobre la aparición de cada una de las capacidades

5.1.1 Razón práctica

La razón práctica, entendida como la capacidad para realizar elecciones que puedan ser consideradas razonadas y reflexionadas, se pone en práctica en el momento en que las personas entrevistadas solicitan la beca Meridies-

Cooperación de forma consciente y con una motivación clara. En siete de los ocho casos, esta elección tiene como uno de los motivos que conducen a ella un aspecto práctico, la posibilidad de realizar el proyecto final de carrera, las prácticas obligatorias de la carrera o la tesina de máster de una manera que, a su juicio, ofrece nuevas oportunidades de aprendizaje profesional y personal y permite conocer nuevas formas de trabajo, nuevos contextos.

Esto significa, por tanto, que las personas entrevistadas parten de la capacidad de realizar elecciones reflexionadas desde el momento en que la solicitud de la beca se hace de forma consciente, voluntaria e incluso en algunos casos, según queda patente en las entrevistas, sin respaldo académico o familiar.

Mis padres no entendían mi interés en realizar unas prácticas en un destino como ese, donde no practicaría un idioma distinto y aparentemente con pocas salidas laborales. “¡Todos se van hacia Alemania y tu para allá! ¡Vamos para atrás!” era una de las frases más repetidas (alumna participante 1).

Este hecho, sin embargo, no entra en conflicto con la percepción sobre la posibilidad de expansión de esta capacidad que las personas entrevistadas consideran que han tenido durante la estancia y han podido poner en práctica tras su vuelta.

Esto se traduce en que tanto durante la estancia de las personas en su destino como a posteriori, se muestra la expansión de la capacidad en su término más amplio: la posibilidad de realizar

elecciones de forma informada, crítica, independiente, intelectualmente aguda y socialmente responsable. La capacidad de realizar elecciones implica, desde la perspectiva de diversas personas entrevistadas, la posibilidad de construir un proyecto de vida personal en el que el compromiso social está presente.

Eso lo entendí al volver aquí, prefiero trabajar donde vivo, hay un montón de problemas aquí, voy a trabajar los problemas de aquí (alumna participante 4).

De este modo, podemos destacar como funcionamiento puesto en práctica, además de la elaboración de documentos académicos relacionados con la cooperación y el desarrollo, la construcción de juicios propios sobre la orientación de sus vidas y los motivos de esta elección.

Por otro lado, la posibilidad individual de enfrentarse a una realidad distinta, de “ver con los propios ojos”, obtenida con la beca Meridies-Cooperación es valorada por las personas entrevistadas como un factor necesario para llegar a tener la posibilidad de realizar elecciones reflexionadas y bien razonadas.

Según el juicio de algunas de las personas entrevistadas, la oportunidad de haberse enfrentado a una realidad distinta da la posibilidad de poner en práctica el funcionamiento de entender la realidad propia y mejorar los conocimientos sobre la realidad global, y en función de ello seguir construyendo su proyecto de vida personal con implicaciones sobre las posesiones que se desean, las prioridades por las que se desea trabajar, o la ideología y acción política.

5.1.2 Resiliencia educacional

Previo a la discusión sobre el impulso de esta capacidad, es importante señalar que durante la entrevista, ante la pregunta ¿qué sentía que estaba aprendiendo?, la mayoría de personas entrevistadas respondieron que durante los primeros años de su vida universitaria aprendieron competencias técnicas, considerando que la orientación en el estudio, el trabajo y la vida venía dada por la inercia social. No es hasta el final de la carrera cuando las personas entrevistadas consideran que esta habilidad aparece, normalmente vinculando su impulso a experiencias de movilidad (Meridies-Cooperación, Séneca, Erasmus¹³) o a la propia especialización que el plan de estudios de sus carreras implica en los últimos años de estudios.

En los primeros años sentía que estaba aprendiendo académicamente cosas que no quería aprender o que pensaba que no necesitaba estar aprendiendo. Estaba aprendiendo conceptos básicos de ingeniería (alumno participante 6).

La sensación de falta de habilidad para orientarse en la vida académica, que se traduce en la falta de habilidad para orientarse en el futuro más inmediato¹⁴, conduce a que el programa Meridies-Cooperación y, en su caso, el proyecto final de carrera realizado en su marco, sea considerado por algunas de las personas como una herramienta que puede permitir orientarse en el estudio para más tarde redirigir su campo de trabajo y su propia vida.

¹³ Erasmus y Séneca son dos programas de movilidad universitaria. El primero mayormente entre países europeos y el segundo entre universidades españolas. Aunque no compete el análisis en esta investigación, estos programas han aparecido en distintas entrevistas como impulsores de ciertas capacidades.

¹⁴ Las personas beneficiarias de la beca están en sus últimos cursos, a punto de iniciar su carrera profesional.

La temática del proyecto me pareció muy interesante, con la que podía ampliar mis conocimientos y orientar mi profesión (alumna participante 2).

Esto significa que la beca Meridies-Cooperación ha provocado un impulso en la habilidad para orientarse tanto en aquellas personas que previamente se planteaban la posibilidad de profesionalizarse en el sector en el que se enmarcó su estancia, como entre aquellas que han podido llegar a crear unos principios sólidos a la hora de ser capaces de seleccionar su futuro laboral. Los funcionamientos puestos en práctica, por tanto, han sido el tener mayor confianza propia a través de este primer contacto laboral, y el sentirse valorado y realizado a través del trabajo desempeñado.

Cuando te das cuenta de que te reúnes y no dices tonterías, o aunque las digas, tú mismo sabes defenderte porque las has dicho (...) en el fondo somos más capaces de lo que creemos, lo que pasa es que no nos han dado voz (alumna participante 1).

El impulso de la resiliencia educacional también se ha traducido en la habilidad para entender la propia realidad vivida previamente, y en la habilidad para adaptarse a cualquier tipo de contexto y ser una persona resolutiva.

Como factor desencadenante de esta capacidad, según se extrae de las entrevistas, cabe resaltar la posibilidad de aprender otro estilo de vida, ya que las formas de interacción entre las personas son en ocasiones muy diferentes; la necesidad de resolver problemas distintos a los encontrados en su vida habitual, y el aumento de la autoestima, que conduce a mejorar las aspiraciones y las esperanzas sobre un futuro individual mejor.

Allí no vas a aprender un idioma, vas a aprender otra manera de vivir. Te puedes ir a Francia y viven igual (...) Fui capaz y aprendí a resolver problemas que aquí no me habían planteado en la vida, de informatización, de transporte, etc. (alumno participante 5).

Aparece también en las entrevistas el desconocimiento existente antes de la partida del país y su contexto del organismo de acogida, de las actividades que se van a desempeñar, de la posibilidad de que el trabajo realizado pueda servir como base para realizar el proyecto final de carrera, etc., y la consecuente percepción de riesgo que esto implica. A esto hay que sumarle el miedo provocado al viajar sin amigos o familia. Esta vivencia se traduce en algunas ocasiones en la deconstrucción de la idea de riesgo, e incluso de la consideración del riesgo como necesario para el desarrollo de otras capacidades. El funcionamiento que se ha puesto en práctica, por tanto, es la adquisición de una mayor habilidad para negociarlo.

5.1.3 Conocimiento e imaginación

En las distintas entrevistas, destaca la curiosidad que algunas de las personas han despertado por entender su disciplina, la sociedad, etc. desde un punto de vista crítico. Esto implica que se ha pasado de considerar la universidad como el espacio físico asignado a la obtención de la carrera, y al título académico como la culminación de la formación, a la universidad como espacio de crecimiento integral y a la carrera como herramienta para repensar qué es la carrera, qué debería ser, qué complementos son necesarios, etc. Esta nueva concepción se traduce en funcionamientos como tener nuevas inquietudes de aprendizaje a través de formación reglada y de la participación en asociaciones o agrupaciones, así como en la aparición de inquietudes sobre temas ajenos hasta el momento como la política pública.

Por tanto, las personas entrevistadas, partiendo de la premisa generalizada de que la universidad no ofrece toda la formación dirigida a adquirir la capacidad de tener conciencia crítica y una visión global que, desde su perspectiva, una persona universitaria debería de tener, consideran que Meridies-Cooperación ha sido una herramienta útil para adquirirla, dado que el nuevo contexto facilita entender la diversidad (de personas, de necesidades, etc.).

Este impulso del pensamiento crítico ha tenido algunas consecuencias en la adquisición de nuevos funcionamientos, como el de cuestionar el sistema educativo (adquiriendo mayor conciencia, en ocasiones, sobre el currículo oculto¹⁵ de la enseñanza universitaria) y el buscar vías alternativas a la formación personal.

Yo allí vi campos de cultivo transgénicos... todo eso son planteamientos que me vinieron al volverme, cuando volví pensé, ¿y esto qué es? (...) Te das cuenta de que la universidad está al servicio de los dogmas neoliberales, y en el momento que dices ¡ah!, eres verde, eres raro, te etiquetan enseguida (alumna participante 1).

La vivencia en primera persona de la problemática existente en países del Sur ha sido la desencadenante, entre algunas de las personas entrevistadas, de la creación de conciencia sobre temas morales que implican de forma directa a las relaciones existentes entre Norte y Sur. Por tanto, han adquirido una visión más amplia de la realidad que provoca como funcionamiento un mejor entendimiento de la complejidad de los distintos países y de sus relaciones.

5.1.4 Disposición al aprendizaje

El *verse capaz* experimentado durante sus experiencias ha impulsado la capacidad de tener confianza en la propia habilidad para aprender, destacando en esta expansión la importancia que ha tenido la puesta en práctica de sus conocimientos.

Algunas de las personas entrevistadas, después de su vuelta, han buscado canales de formación en áreas sociales que les permitan aprender sobre la complejidad del desarrollo y de las relaciones Norte-Sur, entendiendo estos conocimientos como necesarios para llegar a ser un/a profesional con una perspectiva global. Esta inquietudes han sido canalizadas a través de funcionamientos como continuar formándose a través de la educación formal o participar activamente en colectivos sociales, foros, espacios de debate, etc.

Me di cuenta de eso, que había cosas que no funcionaban bien y me hizo formarme más. Me despertó el interés (...) Desde que tuve esta experiencia he dedicado más tiempo a formarme en estos temas. Lo que me permitió fue abrirme el interés (alumna participante 4).

Cabe señalar que algunas de las personas entrevistadas, según reconocen, partían hacia sus destinos con la idea de *enseñar*. Estas personas, a la vez que en la entrevista señalan que en realidad *aprendieron* más que *enseñaron*, valoran el haber adquirido este aprendizaje así como la posibilidad de tener esta nueva visión sobre sí mismos y sobre las personas del Sur.

Yo creo que he aprendido allí muchas más cosas de las que he podido aportar. He sido capaz de enfrentarme a preguntar cosas porque nosotros en la carrera no dimos nada de ese tema, no sabes qué esperan allí ni cómo se hace (alumno participante 5).

¹⁵ Aprendizajes que son incorporados por los/as estudiantes aunque estos aspectos no figuren en el currículo oficial.

5.1.5 Relaciones sociales

En relación con las nuevas relaciones sociales establecidas a la vuelta de la experiencia Meridies-Cooperación, destaca como funcionamiento una mayor implicación de algunas de las personas en colectivos sociales como consecuencia del estímulo que implicó su paso por países del Sur.

La apertura de nuevos círculos sociales ha sido causa y efecto de la generación de *impaciencia constructiva*, que ha desempeñado una función clave en la aparición de *ganas de no querer parar*, defender lo creado, creación de actitud crítica, etc. entre algunas de las personas entrevistadas.

Han empezado a desmontarse un montón de cosas dentro de la universidad, entonces a mí me ha llenado de la ira suficiente, como para no querer parar ni un minuto (alumna participante 1).

También durante su estancia, las relaciones con personas de distinta naturaleza y con movimientos sociales han sido desencadenantes para la reflexión interna acerca de asuntos como el feminismo y la pluralidad.

Un aspecto que cabe destacar es la importancia que muchas de las personas entrevistadas han dado a la oportunidad de trabajar en grupo. Esto va vinculado a la percepción de que en los años de universidad se ha llevado a cabo un trabajo predominantemente individualizado. De este modo, ha sido durante sus estancias cuando se ha puesto en práctica el funcionamiento y se ha expandido la capacidad de valorar la importancia de la confianza en las relaciones humanas, de la visión compartida, y de lo que se puede aportar respetando las aportaciones del colectivo.

Soy capaz de aportar, puede que fuese la primera vez que fui capaz de aportar en un grupo en el que me siento bastante diferente (alumna participante 4).

5.1.6 Respeto, dignidad y reconocimiento

En la fase de entrevistas, esta capacidad se ha relacionado mayormente con la posibilidad de, a través de la movilidad, lograr una mayor facilidad de adaptación a otros contextos, que pasa por el respeto, la dignidad y el reconocimiento.

Según se identifica, es el contacto de primera mano con distintas personas y organizaciones del Sur lo que conduce a tener la capacidad para entender y respetar las diferencias.

Si te mezclas con gente distinta a tu entorno, desde el punto de vista del lenguaje, la religión, la diversidad, entendido de forma general, tu compasión, justicia, generosidad, se amplía, eres capaz de escuchar, eres capaz de comprender, ya no tienes ese rechazo porque ya no te resulta extraño, te resulta algo habitual, algo normal, algo que entiendes y comprendes (alumno participante 7).

Durante la estancia, las distintas vivencias han permitido romper algunas de las estructuras sociales y culturales con los que partía el/la estudiante. Estos se podían traducir en prejuicios sobre la idiosincrasia de las personas de un país, sobre los bienes materiales, o sobre la importancia de la titulación académica frente a la lucha por seguir adelante. Son estas roturas las que han permitido a las personas tener una mayor plasticidad para adaptarse e identificarse en mayor medida como ciudadano/a con competencias en comunicación intercultural.

En cuanto a tener voz, aspecto que se debe tener en cuenta según la lista de Walker para alcanzar esta capacidad, las respuestas de las personas entrevistadas han variado en función del organismo receptor. Existen organismos que han dado gran autonomía y posibilidad de participación a la persona acogida, en cambio otros no tenían una planificación clara que

permitiera que la persona que llegaba pudiera poner en práctica esta capacidad.

Esta experiencia, además, es considerada por algunas personas como una oportunidad para poder escuchar y entender el punto de vista de las personas que reciben ayuda sobre la cooperación internacional. Esto se traduce en el funcionamiento de tener una visión crítica sobre este sistema de ayuda.

Soy capaz de comprender o ver lo que representa la cooperación para la gente local desde la visión de la gente local (...) Creo que eso no lo hubiese vivido si no me hubiera ido allí sola y me hubiese empapado con gente del lugar (alumna participante 4).

5.1.7 Integridad emocional, emociones

Esta capacidad ha sido impulsada durante la estancia principalmente como consecuencia de dos situaciones: la liberación de ataduras personales (*unfreedoms*), y el aprendizaje de otros modos de vida que, a juicio de las personas entrevistadas, permiten desarrollar de forma más fácil esta capacidad.

En cuanto a la liberación de ataduras personales, aparece el convencimiento de poder llevar a cabo ideas, acciones, etc. que la persona no se había llegado a plantear. De forma recurrente ha aparecido en las entrevistas la posibilidad de romper con condicionantes internos como la timidez o la introversión, es decir, se han puesto en práctica funcionamientos como el comportamiento asertivo.

Mejoré mucho como persona, de poder hablar y contar muchas cosas, e integrarme en cualquier ambiente, y contar cosas y enseñar cosas, compartir cosas distintas (alumna participante 2).

Walker indica que para alcanzar esta capacidad se requiere “no estar sujeto a la ansiedad o el miedo,

que disminuyen el aprendizaje”. En este sentido, en algunas entrevistas se indica que el hecho de adquirir el funcionamiento de entender distintas formas de abordar los posibles problemas que aparecen, permite desarrollar mayor capacidad para tener la confianza y la tranquilidad necesaria para abordar los problemas propios.

Me llevaría toda la paz y la tranquilidad con la que se afrontan algunos temas, temas que para mí aquí serían un mundo, su forma de encajar cosas de la vida, a mí a veces me sorprendía (alumna participante 1).

En una entrevista se ha destacado la posibilidad de haber vivido fuertes contrastes, sobre todo en lo relativo a las oportunidades sociales disponibles para las personas, para ser capaz de desarrollar emociones dirigidas hacia la responsabilidad individual, y generar funcionamientos como ser responsable o trabajar por el cambio social.

Viví todos los contrastes y la posición crítica de gente que venía de la universidad. Viví esa figura que está tan ausente a gran escala en nuestras universidades, el ser súper reivindicativos, estar trabajando en tu país por los problemas que tiene tu país, la responsabilidad que tú tienes como profesional que te estás formando para poder dirigir este entorno hacia un camino mejor. (...) Yo ahora lo vivo un poco igual, a mí ellos también me aportaron eso (alumna participante 4).

5.1.8 Integridad corporal

El impulso de esta capacidad no aparece por considerar todas las personas entrevistadas que contaban con ella. Sí que queda manifiesto entre algunas de las mujeres entrevistadas la sensación de no disponer de esta capacidad en el momento en que estuvieron en el país del Sur.

Una cosa que a mí me costó bastante asumir era mi rol como mujer allí, yo misma, pues

me costó, yo venía de un estado en el que aún nos queda mucho por hacer a las mujeres europeas, pero vienes de un sitio en el que se te trata más o menos de tú a tú, y cuando yo llegué allí, me encontré que no (alumna participante 1).

5.2 Discusión conjunta

Aunque nos centremos en la expansión de las capacidades contenidas en la lista de M. Walker de forma individual, es necesario remarcar que hay múltiples interacciones entre ellas que las hacen complementarse e incluso reforzarse. El nexo, además, puede conducir a la creación de nuevas capacidades tanto mientras la persona está realizando las prácticas como cuando vuelve a su contexto habitual. En ocasiones, el refuerzo entre capacidades se ha traducido en una mayor impaciencia constructiva e involucración en la sociedad como ciudadanos/as críticos/as con aquello que les rodea.

En el caso concreto de la capacidad “Razón práctica”, existe una fuerte vinculación con otras, como puede ser la “Disposición al aprendizaje”. En algunas entrevistas, queda manifiesta la disposición a aprender a tener una buena razón práctica. Es decir, a generar curiosidad y deseo por saber aquello que ellos/as mismos/as son capaces de poner en práctica, de forma que puedan dirigirlo a realizar correctas elecciones en el futuro.

Con esto, podemos deducir que puede haber **capacidades** desarrolladas que hayan sido **desencadenantes directas o indirectas de la expansión de otras**. Del mismo modo, los funcionamientos puestos en práctica han venido derivados de la adquisición o ampliación de capacidades que previamente ya podían existir, o de las múltiples interacciones entre las capacidades. Por ejemplo, existe una expansión tanto de la capacidad “Relaciones sociales y redes sociales” como de la capacidad “Respeto, dignidad y reconocimiento”.

En este sentido, los funcionamientos puestos en práctica han venido derivados de la adquisición o ampliación de capacidades que previamente ya podían existir, o de las múltiples interacciones entre las capacidades. Por ejemplo, el funcionamiento de seguir formándose académicamente después de la estancia en el Sur, además de ser consecuencia del desarrollo de la capacidad de adquirir conocimiento por placer y para el desarrollo personal y profesional, para la acción política, cultural y social y la participación en el mundo (conocimiento e imaginación), viene dado por la ampliación de la razón práctica (realizar elecciones bien razonadas, construir un proyecto de vida personal), la resiliencia educacional (habilidad para perseverar académicamente, para responder a las oportunidades educativas), la disposición al aprendizaje (tener curiosidad y deseo por aprender) y el respeto, dignidad y reconocimiento (ser capaz de actuar de manera inclusiva y de responder a las necesidades humanas).

Observando qué capacidades, como la “Razón práctica”, se amplían a través de la beca Meridies-Cooperación, es necesario plantearnos qué otras capacidades no han estado presentes en la vida de las personas, o no han sido suficientemente desarrolladas y que, por tanto, no habían permitido la ampliación previa de la capacidad. El testimonio de los/as estudiantes nos indica que una de esas capacidades ausentes en el transcurso de sus estudios, y expandida en su estancia en el Sur, ha sido la de aprender del error para mejorar las elecciones en el futuro.

Cabe indicar que en el momento de realización de las entrevistas, España está sufriendo una de las mayores tasas de paro juvenil de la historia reciente. En este contexto, aparece de forma recurrente el valor que las personas dan a la apertura de miras que ser parte del programa Meridies-Cooperación ha implicado. Esta nueva perspectiva les permite plantearse la opción de construir un proyecto personal en el extranjero.

Las personas entrevistadas entienden la posibilidad de emigrar como una oportunidad que les permite adaptarse a las restricciones del Estado español para ejercer su profesión, siendo el aprendizaje que ha supuesto la estancia en un país del Sur un factor para reconocer el riesgo de este tipo de decisiones y la forma de gestionarlo. Como se indica anteriormente, en la mayoría de las capacidades propuestas por Walker existen fuertes vinculaciones con otras capacidades. En este caso, algunas de las personas entrevistadas relacionan de forma directa la libertad de movilidad con la habilidad de crear y mantener relaciones sociales en nuevos contextos, y una mayor resiliencia educacional y razón práctica (en el sentido de ser capaz de construir un proyecto de vida personal en un mundo cambiante).

Para concluir, a raíz de su estancia y de procesos formativos posteriores, la mayoría de las personas ha llevado a cabo un proceso de reflexión interno en lo que respecta a la cooperación internacional y al entendimiento de la organización social. Esto implica que en la mayoría de los casos la estancia ha roto con posibles pensamientos de naturaleza paternalista previos a la vivencia en el país del Sur, e incluso el/la alumno/a se ha llegado a ver como el sujeto de desarrollo del proceso.

6 Conclusiones y recomendaciones

6.1 Conclusiones

El enfoque de capacidades ha ofrecido la posibilidad de reconocer qué capacidades han sido expandidas durante las prácticas realizadas en el Sur y después de la vuelta de la persona como consecuencia de esta experiencia. Se ha podido comprobar que existen diversas capacidades generadas o expandidas (la persona tenía las bases pero considera que las ha fortalecido), así como funcionamientos puestos en práctica.

Meridies-Cooperación, por tanto, es entendida por los/as estudiantes como una vía para aumentar sus oportunidades personales y profesionales. En la mayoría de los casos, esto se sustenta en la sensación de haber desarrollado exclusivamente capacidades técnicas durante la carrera. A pesar de ciertos discursos institucionales, lo cierto es que la percepción de las personas entrevistadas es que la universidad solamente satisface la responsabilidad sobre formación y capacitación laboral. Es decir, la universidad, a través de la docencia, se instrumentaliza a favor de las demandas del mercado y deja de ejercer la función transformadora que históricamente se le atribuye.

De este modo, la expansión de capacidades (y la puesta en práctica de sus funcionamientos), ha ido directamente vinculada con la rotura con algunas estructuras sociales y culturales propias, así como con la deconstrucción de ideas preconcebidas como el riesgo, las propias capacidades técnicas y humanas y sus funciones, la pertinencia de la acción colectiva, etc.

Esto nos indica que la expansión de capacidades es un **proceso individual complejo**, y permite afirmar que la beca Meridies-Cooperación se puede entender como una oportunidad social del alumnado participante. Según Sen (1999):

Con suficientes oportunidades sociales, los individuos pueden configurar en realidad su propio destino y ayudarse mutuamente. No tienen por qué concebirse como receptores pasivos de las prestaciones de ingeniosos programas de desarrollo. Existen, de hecho, poderosas razones para reconocer el papel positivo que desempeña la agencia libre y viable, e incluso la impaciencia constructiva.

Por tanto, teniendo en cuenta que los/as estudiantes han utilizado su libertad individual para elegir este tipo de beca, se puede estar partiendo del hecho de que una parte importante de las personas solicitantes tengan en común ser personas con algunas de las capacidades previamente expandidas, como la de dar respuesta a una oportunidad educativa, el estar libre del miedo a viajar o de vivir en condiciones que pueden llegar a ser muy distintas, y el sentir inquietud y respeto por otras realidades.

No obstante, al estar esta investigación centrada exclusivamente en estudiantes que han disfrutado de la beca Meridies-Cooperación, no se puede hacer una comparativa respecto a las capacidades presentes de forma previa y posterior a una estancia enmarcada en otros programas de movilidad, como Séneca y Erasmus.

Así, hay que entender que existe una relación de doble sentido entre la beca Meridies-Cooperación

como mecanismo para expandir las libertades individuales y el uso de la libertad individual que las personas solicitantes (y posteriormente participantes) han hecho al solicitarla para mejorar sus vidas.

Basándonos en las ideas del enfoque de capacidades, esto significa que **las capacidades pueden aumentarse por medio de medidas públicas**, pero por otra parte el uso eficaz de las **capacidades de participación** de los individuos puede influir en el rumbo de estas medidas; la relación bilateral es fundamental para este análisis (Sen, 1999: 34). Como indicamos en la discusión, las personas entrevistadas están partiendo de la capacidad de realizar la elección reflexionada de vivir esta experiencia por motivos personales y/o académicos.

Es necesario indicar que aunque durante la estancia en el Sur algunas de las personas entrevistadas han considerado expandidas algunas capacidades, a la vuelta pueden aparecer ataduras exógenas (*unfreedom*s) que dificultan la puesta en práctica de la capacidad (como por ejemplo, la resiliencia educacional). Según se extrae de las entrevistas, estas van vinculadas a la dificultad de encontrar alternativas al modelo socioeconómico y político imperante, y al desgaste que *ser diferente* implica.

Allí genero ganas de cuando llegue aquí cambiar las cosas, las que pueda, y el propósito de cambiar yo como persona, cosas que en realidad no he cumplido, pero es difícil cambiar si la sociedad... es muy difícil ser diferente en la sociedad donde vives. Yo llegué con una serie de ideas que no he cumplido y he acabado siendo no igual, pero siendo muy parecida a la que era antes de irme allá (alumna participante 3).

También cabe señalar que algunas de las capacidades expandidas se han debido en gran medida a la correcta predisposición de la entidad

de acogida por entender a el/la estudiante como sujeto de desarrollo, es decir, como persona que persigue una ampliación de sus capacidades, así como del propio conocimiento y la sensibilización previa de la persona becada.

Respecto al concepto de agencia, entendiendo agente como la persona que actúa y provoca cambios y cuyos logros pueden juzgarse en función de sus propios valores y objetivos, aunque no hemos abordado el concepto de agencia en profundidad, existen indicios que nos permiten intuir que la expansión combinada de las capacidades “Relaciones sociales, redes sociales”, “Razón práctica” y “Resiliencia educacional” pueden haber hecho aparecer o haber consolidado la agencia entre distintas personas. Esta se ha traducido en la implicación después de su vuelta en distintos colectivos o grupos sociales de naturaleza reivindicativa.

Los meses a posteriori, la nueva dinámica que adquirí en la universidad, que yo antes, no sabía qué hacer, y cuando volví me di cuenta de que se pueden hacer un montón de cosas en Valencia y que se puede rascar un montón (alumna participante 4).

Sería necesario, en todo caso, profundizar en este aspecto para poder asegurar que esta haya sido una consecuencia directa del programa de becas.

Para finalizar, aunque existen múltiples evidencias de que entre los/as estudiantes entrevistados Meridies-Cooperación ha implicado la expansión de capacidades, no se puede extrapolar esta conclusión a cualquier programa de movilidad del Sur, dadas las múltiples variables a las que la persona puede estar sometida. El propio método inductivo utilizado es “aquel en el que la verdad de las premisas no garantiza la verdad de la conclusión o bien como aquel en el que aceptar la verdad de las premisas solo le confiere un cierto grado de probabilidad a la conclusión” (Vázquez Gutiérrez, 2009).

6.2 Recomendaciones

Es resaltable que la mayoría de personas entrevistadas hayan indicado que durante los primeros años de su vida universitaria aprendieron competencias técnicas, considerando que la orientación en el estudio, el trabajo y la vida venía dada por la inercia social. Al final de sus estudios, las personas entrevistadas son conscientes del potencial de la universidad para desarrollar otras capacidades.

Siendo consciente de la repercusión que un trabajo académico de este tipo tiene, las recomendaciones se van a dividir en aquellas dirigidas al Centro de Cooperación al Desarrollo de la UPV, como organismo gestor del programa, y otras generales dirigidas a cualquier tipo de lector/a. No obstante, cabe indicar que la recomendación más importante debería estar dirigida a los entes elaboradores de políticas educativas, siendo esta la necesidad de contemplar la educación como concepto holístico e integrador en el que el/la estudiante pudiera ser capaz de desarrollarse integralmente, es decir, que entienda al alumnado como *sujeto educativo*.

6.2.1 Al Centro de Cooperación al Desarrollo de la UPV

Dado que es un requisito de las personas que disfrutan de la beca contar con la capacidad de solicitarla (el uso eficaz de las “Capacidades de participación”, del que habla Sen y al que se hace mención en las conclusiones de este análisis), resulta necesario que el CCD siga trabajando para que toda la comunidad universitaria tenga esta capacidad expandida. Algunas herramientas útiles pueden ser la divulgación de la información a través de los distintos medios disponibles, la generación de espacios de diálogo (en los últimos años se han venido realizando encuentros de acceso libre en los que se ha reunido a las personas becadas en distintos programas de movilidad del CCD), la diversificación de los perfiles

de los/as estudiantes que las instituciones pueden acoger y la sensibilización del profesorado sobre la función y el potencial de este programa.

Según se extrae de las entrevistas, la correcta predisposición de la entidad de acogida por entender al/la estudiante como sujeto educativo, con lo que ello implica (dotar de responsabilidades, dar autonomía, fomentar su participación, etc.), ha sido de gran importancia en el impulso o la expansión de capacidades y en la puesta en práctica de funcionamientos. Por este motivo, es importante que el CCD continúe manteniendo estrechos lazos con estas instituciones, de modo que se siga transmitiendo la importancia de que las prácticas se conviertan en espacios de reflexión crítica en los que, además de ejecutar las tareas encomendadas, los/as estudiantes entiendan el contexto en el que se van a desenvolver (pobreza, desigualdad, relaciones Norte-Sur, sistema de ayuda, etc.). Actualmente desde el CCD se hace llegar a las instituciones las convocatorias del programa en las que este enfoque queda patente, y en la mayoría de los casos se mantiene una relación fluida vía correo electrónico o telefónica.

Del mismo modo, es aconsejable llevar a cabo una formación intensiva a las personas becadas¹⁶, previa a su estancia en países del Sur, de modo que se empiece a *romper con los prejuicios* que las personas entrevistadas han reconocido tener antes de sus estancias.

Finalmente, después de su vuelta, cabe seguir trabajando en la generación de espacios de reflexión de forma que el/la estudiante pueda analizar en profundidad aquello que ha aprendido y la forma de implementarlo en su entorno habitual. Esto podría evitar o amortiguar la

¹⁶Esta formación se ha venido realizando en las últimas ediciones del programa siguiendo distintos formatos.

generación de algunos *unfreedom*s que algunas de las personas entrevistadas detectan tras su vuelta.

6.2.2 Generales

Este estudio ha pretendido mejorar el entendimiento del programa Meridies-Cooperación en clave de capacidades adquiridas o expandidas y funcionamientos puestos en práctica. Aunque existen múltiples evidencias de que la estancia en un país del Sur ha sido precursora del desarrollo individual de las personas entrevistadas, no podemos afirmar que esta sea la única herramienta de la que dispone (o debería disponer) el alumnado para expandir capacidades:

Visitar un país del Sur no creo que debiese ser una herramienta para fomentar el respeto, la dignidad, y el reconocimiento, deberíamos llegar a la universidad con esa capacidad (alumna participante 4).

Partiendo de esta premisa, se realizan las siguientes recomendaciones:

- Reflexionar sobre la misión del/de la alumno/a más allá de ser un/a receptor/a de competencias para desempeñar tareas de los mecanismos de mercado, y analizar las posibilidades de inserción de esta visión en la universidad actual.
 - Utilizar mecanismos universitarios como pueden ser la docencia, las actividades no académicas, o las estancias de movilidad, como herramienta para que el alumnado entienda su rol como ciudadano/a y sus obligaciones de cara al resto de la sociedad (local y global). Este enfoque permitirá, a su vez, la ampliación de la perspectiva de los/as estudiantes y, por tanto, la expansión de capacidades y la puesta en práctica de funcionamientos dirigidos al correcto ejercicio de la ciudadanía.
- No entender las estancias en el Sur como la única alternativa universitaria para la expansión de capacidades y puesta en práctica de funcionamientos. Esto implica, por parte del profesorado, generar opciones dentro del aula que permitan al alumnado, además de asimilar el currículo, satisfacer sus curiosidades y generar nuevas; y por parte del alumnado, demandar alternativas y trabajar por adquirir habilidades para la incidencia en el aula, en la universidad y en la sociedad.
 - Seguir favoreciendo el tejido social universitario de manera que los/as estudiantes se encuentren con la menor cantidad de *unfreedom*s posibles dentro de la universidad, y sean capaces de adquirir herramientas para hacer frente a las *unfreedom*s que puedan venir dadas por las tendencias sociales mayoritarias.

BIBLIOGRAFÍA

Boni, A., et al., (2010) “La educación superior desde el enfoque de capacidades. Una propuesta para el debate” en *REIFOP*, 13 (3), pp. 123-131. Disponible en:

http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1287011176.pdf [Enlace activo a día 8/9/2013].

Boni, A., (2010) Presentación: *El enfoque de las capacidades para el desarrollo humano*. Asignatura “Desarrollo Humano” Máster en Políticas y Procesos de Desarrollo.

Bourn, D. e I. Neal, (2008) *Incorporating global skills within UK higher education of engineers*. Londres, Engineers against poverty and IOE.

Comité Español Universitario de Relaciones Internacionales - Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2005) *Código de conducta de las universidades en materia de cooperación al desarrollo*. Disponible en: <http://www.crue.org/export/sites/Crue/areainternacional/documentos/CODIGOCONDUCTA.pdf> [Enlace activo a día 8/9/2013].

Comité Español Universitario de Relaciones Internacionales - Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2000) *Estrategia de cooperación universitaria al desarrollo*. Disponible en <http://www.crue.org/export/sites/Crue/areainternacional/documentos/ESCUDE2000.pdf> [Enlace activo a día 8/9/2013].

Conselleria de la Presidencia: DECRETO 182/2011, de 25 de noviembre, del Consell, por el que se aprueban los Estatutos de la Universitat Politècnica de València. Disponible en <http://www.upv.es/organizacion/documentos/estatutos-upv-2011.pdf> [Enlace activo a día 8/9/2013].

Corbetta, P. (2007) *Metodología y técnicas de investigación social*. Universidad de Bolonia, Mcgraw-hill.

Crocker, D. (2008) *Ethics of global development: Agency, capability, and deliberative democracy*. Cambridge, Cambridge University Press.

Cruickshank, H. y R. A. Fenner, (2007) “The evolving role of engineers: toward sustainable development of the built environment” en *Journal of International Development*. Vol. 19, pp. 111-121.

Dávila Newman, G. (2006) “El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales” en *Laurus*. Vol. 12, número. Est, 2006, pp. 180-205. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109911> [Enlace activo a día 8/9/2013].

Fariñas, S. (2010) *El enfoque Almanario como catalizador para el desarrollo de las capacidades colectivas y el fortalecimiento de la agencia fuerte. Estudio de caso en el contexto indígena de Sipacapa, Guatemala*. Tesina máster. Valencia, Departamento de Proyectos de Ingeniería, Universitat Politècnica de València.

Robeyns, I. (2005) “The capability approach: A theoretical survey” en *Journal of Human Development*. Vol.6, Issue 1, pp. 93-117.

Sen, A. (1985) “Well-being, agency and freedom: The dewey lectures 1984”, en *The Journal of Philosophy*. Vol. 82, número 4 (abril 1985), pp. 169-221.

Sen, A. (1999) *Development as freedom*. New York, Oxford University Press.

Sheppard, S. D.; Macatangay, K.; Colby, A. y W. M. Sullivan, (2008) *Educating Engineers. Designing for the future of the field*. San Francisco, Jossey-Bass and The Carnegie Foundation.

Ulloa, O. y A. González, (2009) “El Estudiante como Sujeto Educativo”. 9º Congreso Internacional de la Universidad, 18 al 20 de junio de 2009 México, Instituto Politécnico Nacional. Disponible en <http://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/handle/123456789/3933/El%20estudiante%20como%20sujeto%20educativo.pdf?sequence=1>
[Enlace activo a día 8/9/2013].

Universitat de València, Universitat Politècnica de València, CSIC: VLC/CAMPUS Valencia, campus de excelencia internacional. Disponible en: http://www.vlc-campus.com/wp-content/documents/VLC_Memoria.pdf
[Enlace activo a día 8/9/2013].

Universitat Politècnica de València: Plan Estratégico UPV 2007-2014. Disponible en: <https://www.upv.es/entidades/SEPQ/infoweb/sepq/info/U0553827.pdf>
[Enlace activo a día 8/9/2013].

Vázquez Gutiérrez, Ricardo, (2009) *Hacia una teoría contextualista del razonamiento inductivo centrada en prácticas inferenciales*. Tesis doctoral. México, Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: http://ru.ffyl.unam.mx:8080/bitstream/10391/1403/1/PS_DOC_Vazquez_Gutierrez_2010.pdf
[Enlace activo a día 8/9/2013].

Walker. M, (2006) *Higher education Pedagogies*. England, Open University press.

NÚMEROS PUBLICADOS

1. *Procesos de desarrollo, participación, gobernanza, derechos y poder*. Rosemary McGee.
2. *El poder en espacios participativos de gobernanza local: los Conselhos Municipais de Auscultação e Concertação Social de Angola*. Andrés Hueso González.
3. *Los discursos de la accountability en el sistema de cooperación español*. Alejandra Boni, Jordi Peris, Andrés Hueso, Míriam Acebillo, Rosemary McGee, Carola Calabuig.
4. *El Almanario: metodología de autogestión comunitaria de proyectos y su capacidad para mitigar las desigualdades de género en comunidades indígenas y rurales de Guatemala*. Estela López Torrejón.
5. *Explorando la incorporación de la complejidad y el poder en la teoría y práctica del desarrollo desde las cuestiones del cambio social*. Sergio Belda Miquel.
6. *El Enfoque Almanario como catalizador para el desarrollo de las capacidades colectivas y el fortalecimiento de la agencia fuerte. Estudio de caso en el contexto indígena de Sipacapa (Guatemala)*. Sarai Fariñas Ausina.
7. *Marco teórico para la exploración de conceptos e implicaciones de la incorporación del Enfoque Basado en Derechos en organizaciones de cooperación al desarrollo y acción social*. Sergio Belda Miquel, Alejandra Boni Aristizábal, Jordi Peris Blanes.
8. *Potenciando las capacidades para el cambio social emancipatorio. Estudio de caso del Máster en Políticas y Procesos de Desarrollo de la Universidad Politécnica de Valencia*. Lucía Terol Hurtado.
9. *Análisis de proyectos de electrificación rural utilizando el enfoque de capacidades. Estudio de cuatro comunidades en Cajamarca, Perú*. Pau Lillo Rodrigo.
10. *Análisis del programa Meridies-Cooperación de la Universitat Politècnica de València desde el enfoque de capacidades*. José Javier Sastre Aparisi.

EL GRUPO DE ESTUDIOS EN DESARROLLO, COOPERACIÓN Y ÉTICA

El Grupo de Estudios en Desarrollo, Cooperación y Ética (GEDCE) de la Universitat Politècnica de València (UPV) es un grupo de investigación multidisciplinar formado por profesores titulares del Departamento de Proyectos de Ingeniería, investigadores y técnicos de la UPV que, desde el año 1995, orientan su docencia, investigación y extensión social al ámbito del desarrollo, la cooperación internacional y la ética aplicada.

El GEDCE imparte docencia de grado y posgrado relacionada con sus ámbitos de interés: desarrollo, cooperación internacional y ética aplicada. Imparte desde el año 1995 asignaturas de grado sobre cooperación al desarrollo y ética en la UPV, es el impulsor del Máster Universitario en Cooperación al Desarrollo en la UPV (ver www.mastercooperacion.upv.es), coordina e imparte el título de Especialista Universitario en Responsabilidad Social Corporativa por la UPV y coordina e imparte posgrados en América Latina en colaboración con universidades y organizaciones latinoamericanas.

Como extensión social, el grupo presta servicios de asesoría a entidades del Norte y del Sur, ONGD y administraciones públicas, de ámbito local e internacional. Participa en el diseño, la ejecución y evaluación de proyectos y presta asesoría y capacitación en gestión y organización de ONGD, metodologías de proyectos y tecnologías apropiadas a contrapartes del Sur. Asimismo, presta servicios de apoyo y asesoría a asociaciones y empresas del Norte cuyo objetivo fundamental sea la promoción de colectivos excluidos.

Toda la información sobre el GEDCE puede encontrarse en <http://gedce.webs.upv.es>

LOS CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN EN PROCESOS DE DESARROLLO

En los *Cuadernos de Investigación en Procesos de Desarrollo*, el GEDCE publica periódicamente trabajos realizados por profesores, estudiantes y profesionales vinculados tanto al grupo de investigación como al máster que impulsa. El objetivo es contribuir a la difusión de nuevas ideas y promover el debate en el campo del desarrollo y la cooperación internacional. Todas las aportaciones y comentarios son bienvenidos y deben ser dirigidos a gedce@upvnet.upv.es.

Los números publicados pueden encontrarse en <http://cuadernos.dpi.upv.es/mppd2/>