

Misiones interculturales: responsabilidad social universitaria y desarrollo local sostenible *

Joan Andrés Traver Martí; Tomás Segarra Arnau; María Lozano Estivalis **

Resumen. Misiones interculturales es un proyecto de investigación y acción comunitaria impulsado desde la universidad Jaume I de Castellón que responde a un doble objetivo: cumplir con el compromiso de la institución educativa con el desarrollo local sostenible, y desarrollar una investigación capaz de propiciar el análisis crítico de la realidad y la concientización colectiva desde un diálogo igualitario entre diferentes agentes sociales. El estudio se ha llevado a cabo en dos municipios castellonenses y se centra en la potencialidad que los espacios de aprendizaje no formales e informales tienen para construir una ciudadanía inclusiva, crítica, solidaria y comprometida con la mejora de su entorno. La metodología utilizada se inscribe en la investigación acción participativa y el equipo de trabajo incluye personal de la universidad, estudiantado, voluntariado de diversa procedencia y colectivos ciudadanos de las redes locales. De las conclusiones del proceso se deriva una mejora en la percepción de los participantes sobre dos cuestiones: las posibilidades transformadoras de la acción colectiva igualitaria sobre los territorios, y la incidencia de la universidad como elemento dinamizador del desarrollo y la responsabilidad social.

Palabras clave: responsabilidad social universitaria; educación para la sostenibilidad; aprendizaje informal; desarrollo local; interculturalidad.

MISSÕES INTERCULTURAIS: RESPONSABILIDADE SOCIAL UNIVERSITÁRIA E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL LOCAL

Resumo. *Missões interculturais é um projeto de pesquisa e de ação comunitária promovido pela Universidade Jaume I de Castellón, que atende a um duplo propósito: cumprir o compromisso da instituição de ensino com o desenvolvimento sustentável local e desenvolver uma pesquisa capaz de proporcionar uma análise crítica da realidade e a conscientização coletiva por meio de um diálogo transparente entre os diferentes agentes sociais. O estudo foi conduzido em dois municípios castelhanos e centra-se no potencial que os espaços de aprendizagem não formal e informal possuem para construir uma cidadania inclusiva, crítica, solidária e comprometida com a melhoria de seu meio ambiente. A metodologia utilizada é baseada na pesquisa-ação participativa e a equipe de trabalho inclui funcionários da universidade, estudantes, voluntários de diversas origens e grupos de cidadãos de redes locais. As conclusões do processo resultam em uma mel-*

* Este trabajo es parte de un Proyecto de Investigación OPI - UJI "Migración e Interculturalidad", subvencionado por la Oficina de Cooperación al Desarrollo y la Solidaridad de la Universidad Jaume I (OPI04A/13).

** Universidad Jaume I de Castellón, España.

horia na percepção dos participantes sobre duas questões: as possibilidades transformadoras de ação coletiva igualitária nos territórios e a incidência da universidade como um elemento catalizador para o desenvolvimento e a responsabilidade social.

Palavras-chave: responsabilidade social universitária; educação para a sustentabilidade; aprendizagem informal; desenvolvimento local; interculturalidade.

INTERCULTURAL MISSIONS: UNIVERSITY'S SOCIAL RESPONSIBILITY AND SUSTAINABLE LOCAL DEVELOPMENT

Abstract. Intercultural Missions is a community research and action project promoted by the University Jaume I of Castellon which serves a double target: to fulfill the commitment of the higher education institution towards a sustainable local development, and to develop a research project aiming to promote critical analysis of reality and collective awareness, by means of an egalitarian dialogue among a variety of social agents. This study has been carried out in two towns in the province of Castellon, and focuses non-formal and informal learning as potential spaces to help building an inclusive, critical, solidary and committed citizenship through the improvement of their environment. The methodology used is part of the participatory action research model, and the working team includes university staff, students, volunteers from different backgrounds and citizen groups from local networks. Our conclusions show that there is an improvement in the participants' perception on two issues: the transformative possibilities of collective action on egalitarian grounds, and the impact of the university as a driving force for development and social responsibility in local communities.

Keywords: university social responsibility; education for sustainability; informal learning, local development and interculturality.

1. INTRODUCCIÓN

La dimensión ético-moral es sustancial para la mejora de la sociedad. Como sostienen Moreno y Bolarín (2015, p. 36), “Si entendemos la sostenibilidad como el intento de mantener la vida en nuestro planeta, deberíamos buscar un enfoque que nos permita lograr la armonía entre los aspectos ambientales, sociales, educativos, culturales, políticos y económicos y orientarlos a formas de organización que permitan mitigar la situación de cambio global en la que nos encontramos”. Las alternativas incluyen necesariamente a la educación: “El reto que plantea el desarrollo sostenible es hoy mayor que nunca, por lo que cada vez se tiene más conciencia de que los avances tecnológicos, las legislaciones y los marcos políticos no bastan. Tienen que acompañarse de cambios en las mentalidades, los valores y los estilos de vida, y del fortalecimiento de la capacidad transformadora de las personas” (UNESCO, 2012, p. 5).

Si la principal finalidad de la educación superior es formar profesionales y titulados capaces de construir sociedades justas, la formación del criterio moral, es decir, la autonomía intelectual, la independencia crítica reflexiva, y la asunción de la propia responsabilidad con la realidad, constituyen sus objetivos principales. La universidad pública tiene que garantizar su compromiso con un desarrollo sostenible social y medioambientalmente (Gasca-Pliego y Olvera-García, 2011). Para hacer efectiva esta misión universitaria resulta imprescindible enraizar sus propuestas formativas y de investigación en el territorio. Tal y como sostiene Vallaey (2014; pp. 108), analizando críticamente el modelo de los *Massive Open Online Courses*, “Una universidad socialmente responsable significa por definición una universidad anclada en su territorio, o sea, todo lo contrario de este modelo multinacional del conocimiento masivo desanclado” (Vallaey, 2014, p. 109).

En este sentido, cobra especial relevancia el Plan de Acción o Programa de las Naciones Unidas para conseguir entre todos un desarrollo más sostenible en el Siglo XXI, conocido también como Agenda 21 (ONU, 1992). Más de 5000 ciudades han comenzado su propia A21 Local, un plan municipal donde el desarrollo y el medio ambiente son esenciales en las decisiones económicas, sociales y políticas a nivel local. Como señala Murga-Menoyo (2015, p.55), toda educación (formal, no formal o informal) debe posibilitar formar a la ciudadanía en las siguientes competencias: “análisis crítico, reflexión sistémica, toma de decisión colaborativa y sentido de responsabilidad hacia las generaciones presentes y futuras”.

Tomando como referentes la A21 y el concepto de responsabilidad universitaria, el Programa de Extensión Universitaria de la Universitat Jaume I (UJI) de Castelló (España), desarrolla una línea de colaboración con los municipios de su entorno rural basada en procesos de Investigación Acción Participativa (IAP), que busca promover una mayor participación ciudadana y un desarrollo local sostenible (Alberich, López y Martín, 2006). Es en este contexto donde tiene su génesis y desarrollo el proyecto de las Misiones Interculturales. Su finalidad es iniciar un proceso de participación ciudadana en condiciones de igualdad de trato y oportunidades que propicie la construcción de una sociedad más inclusiva económica, social, cultural y políticamente, mediante un cruce de miradas entre lo local y lo global que facilite el diálogo intercultural.

2. LAS MISIONES INTERCULTURALES (UN PROYECTO DE LA UNIVERSIDAD PARA UN DESARROLLO LOCAL SOSTENIBLE SOCIAL Y AMBIENTALMENTE).

Las «Misiones Interculturales» (Segarra, Trilles, Lozano y Traver, 2014; Alcañiz, Segarra y Trilles, 2014; Segarra, Traver y Lozano, 2015) es un proyecto de participación comunitaria en educación, cultura y desarrollo local, que se llevó a cabo a lo largo del año 2013 en dos poblaciones rurales de la provincia de Castellón: San Mateo, con 2100 habitantes, y Villanueva de Alcolea, con 700 habitantes. Este proyecto se inspira parcialmente en las Misiones Pedagógicas de la segunda República Española, las Misiones Rurales Culturales de México y las Brigadas Serranas de Cuba (Segarra, Ortells, Traver y Lozano, 2014).

El proyecto parte de la «problematización de lo cotidiano», mediante un diálogo entre las comunidades locales y agentes externos para buscar soluciones de manera conjunta. El proyecto incide en los espacios de aprendizaje no formales e informales y en la potencialidad que éstos tienen para construir una ciudadanía intercultural, inclusiva, crítica y solidaria. La propuesta se conceptualiza desde los presupuestos del aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991; Sagástegui, 2004; Wenger, 2011) y pretende generar contextos de interacción social que propicien el análisis crítico de la realidad así como la concientización personal y colectiva desde el diálogo igualitario.

72

En el estudio han participado cerca de cincuenta personas distribuidas en tres sectores: la red local, los nómadas culturales y el grupo coordinador. El proceso se inicia por un equipo de investigación conformado por profesorado universitario y técnicos de desarrollo local vinculados al Servicio de Actividades Socioculturales (SASC) de la UJI, que constituyen el grupo coordinador. Este equipo contacta con la red local de los dos municipios, conformada por el Grupo Promotor de la A21 de las dos poblaciones (donde están representados todos los colectivos y asociaciones locales), con el propósito de compartir el proyecto y realizar una propuesta de trabajo comunitaria que, siguiendo procesos de IAP, facilite el desarrollo práctico de los principios y objetivos de las A21 locales (Alberich, López y Martín, 2006). Finalmente, la propuesta se abre desde la red territorial con la voluntad de ser compartida con otras voces diferentes a las de los municipios. Se incorporan, de esta manera, voluntarios y voluntarias de la Cruz Roja y del Casal Popular de Castellón y estudiantado de los grados de maestro y del Máster Internacional en Estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo de la UJI. Este colectivo, al que se denominó «nómadas culturales», aporta, como agentes externos al territorio, el punto de vista de la alteridad.

La heterogeneidad en la composición del grupo humano es una nota constitutiva del proyecto. Vecinos y nómadas, participan desde miradas diferentes: una interna y rural, y otra externa y de carácter más urbano. Ambas miradas confluyen en el espacio local como escenario donde observar, debatir, reflexionar y definir los proyectos de futuro. Este hecho da dinamismo, complejidad y problematización al proyecto original, que se convierte en un proyecto inclusivo y “glocal” (González, 2000), incorporando los valores y experiencias propias y ajenas. La intervención conjunta surge como respuesta a una demanda de la ciudadanía de estas poblaciones. El proyecto problematiza las necesidades de la vida cotidiana mediante un diálogo entre la comunidad local y las personas de fuera para, posteriormente, buscar soluciones compartidas.

El proyecto se estructura en cinco fases:

- a) *Fase de diagnóstico local.* Los colectivos locales analizan la realidad local y proponen acciones de mejora. En Vilanova d'Alcolea los temas elegidos son: la participación ciudadana (mejorar las relaciones entre las asociaciones, incrementar las vías de comunicación y los puntos de cooperación entre los colectivos); la inmigración (mejorar el nivel de inclusión de la población extranjera favoreciendo la apertura de los procesos participativos del municipio); medioambiente (sostenibilidad mediambiental, recuperación de espacios naturales, etc.). En la localidad de San Mateo se opta por: la inmigración (promocionar los valores de vivir en sociedades diversas); las cuestiones laborales (generar trabajo); la participación ciudadana y relaciones intergeneracionales (fomentar las relaciones intergeneracionales e interculturales y potenciar los saberes locales).
- b) *Fase de sensibilización.* Se compone de un conjunto de talleres formativos para favorecer la participación de los actores implicados, dotarlos de los conocimientos y herramientas para mejorar el trabajo en grupo, y transmitir las bases teóricas que guían el proyecto. En esta fase los colectivos nómadas y locales reciben la misma formación por parte del equipo de investigación sobre aprendizaje cooperativo, los antecedentes históricos del proyecto, el paradigma del pensamiento complejo y los saberes locales como herramientas para interpretar y entender la realidad.
- c) *Fase de intervención.* Los nómadas, divididos en dos grupos según la población de referencia, son acogidos en las casas de los voluntarios de las redes locales. En cada pueblo se sigue la misma metodología de trabajo: por la mañana los nómadas

realizan visitas a diferentes lugares o instituciones relacionadas con las temáticas a trabajar, o se entrevistan con vecinos o colectivos locales para conocer de primera mano y ampliar su comprensión de la realidad local. Por la tarde, contrastan sus miradas con los miembros de las redes locales en un seminario donde problematizan y analizan los temas elegidos y proponen líneas de acción para un desarrollo local sostenible.

- d) *Fase de evaluación.* Se utiliza una técnica participativa conocida como la bola de nieve (García *et al.*, 2002). Dividimos a los protagonistas en cinco grupos de trabajo: nómadas y redes locales de las dos poblaciones y equipo de investigación. La evaluación se hace desde la perspectiva de cada equipo. Los grupos van recogiendo y contrastando sus valoraciones, hasta llegar a unirse en una asamblea donde confrontaron las diferentes aportaciones y extraen una visión conjunta de la problemática trabajada. Los resultados se plasman en una serie de propuestas de acción. En Vilanova d'Alcolea se apunta la conveniencia de mejorar la participación con una comunicación más directa y fluida y la colaboración entre colectivos. En cuanto a la integración de los recién llegados, se propone utilizar la escuela como elemento integrador del municipio incluyendo a algunos padres en el AMPA y facilitar la implicación de los jóvenes inmigrantes en el Casal Jove. Respecto a la concienciación medioambiental, se sugiere la creación de un grupo de voluntariado medioambiental, para hacer salidas de limpieza, y recuperación de parajes. En San Mateo, para la problemática de la inmigración se propone crear una asociación intercultural y proyectar actividades conjuntas para difundir los valores de vivir en una sociedad diversa. Para evitar la despoblación, se acuerda proponer al ayuntamiento la creación de un banco de tierras para que las personas con pocos recursos económicos tengan acceso a una fuente de trabajo y sostenimiento familiar. Y, en el tema de la participación ciudadana, se apuesta por crear un centro social abierto en el que propiciar las relaciones intergeneracionales e interculturales, potenciando los saberes locales.
- e) *Fase de análisis y difusión de los resultados:* Esta fase se divide en dos acciones: en primer lugar se realiza el análisis de la experiencia por parte del equipo de investigación mediante herramientas de corte cualitativo y se comparte con los demás grupos de trabajo. Posteriormente se pasa a la difusión de los resultados en distintos canales y eventos asociados a los grupos y colectivos participantes en la experiencia. En este sentido

diferenciamos dos ámbitos de difusión comunitarios: institucionales (Jornadas Locales o Comarcales de Desarrollo Local, webs institucionales, etc.) y académicos (reportajes, revistas científicas, congresos, etc.)¹.

3. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

El proyecto se ha abordado como un único estudio de caso. Esto se debe a la existencia de unos límites temporales muy bien definidos que contribuyen a reforzar este enfoque y al hecho de que nos encontramos ante una situación que Stake (1998) clasifica dentro de los estudios de caso de tipo intrínseco: el contexto del proyecto viene dado, y es necesario investigar sobre ese caso en particular. Pérez Serrano (1994) describe un conjunto de características inherentes a los estudios de caso con los que se coincide plenamente: el interés por la comprensión de una realidad única, la naturaleza descriptiva de la investigación, el uso de herramientas cualitativas para obtener descripciones profundas, la importancia del contexto, la incidencia en la búsqueda de significados que amplíen o confirmen saberes anteriores y la inducción como base en la generación de las preguntas de investigación.

El desarrollo material del proyecto fue parejo a la secuencia que habitualmente siguen los estudios de caso según León y Montero (2002): definición del caso, formulación de las preguntas de investigación, localización de las fuentes de información y redacción del informe.

Siguiendo este esquema, las preguntas de investigación que se plantearon en relación a la temática de este artículo fueron:

- ¿Cuál ha sido el impacto del proyecto Misiones Interculturales en el territorio y en los agentes participantes: redes locales y nómadas?
- ¿Qué papel ha tenido la universidad implicada en el proyecto, en tanto que agente clave para contribuir a un desarrollo local sostenible desde el punto de vista social y ambiental?

¹ En este sentido cabe remarcar todo el trabajo de difusión realizado tanto en el ámbito institucional (Jornada de participación de Vilanova de Alcolea del año 2014, webs institucionales de los ayuntamientos de Vilanova d'Alcolea y Sant Mateu y web de la UJI), como en el ámbito académico (como por ejemplo el reportaje de Terol (2016) de la revista *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 470, o los artículos ya referenciados sobre este proyecto en las revistas *Profesorado*, *Revista de currículum y formación del profesorado*, núm. 19, vol. 2, o *kult-ur. Revista interdisciplinària sobre la cultura de la ciutat*, núm. 1, vol. 1).

Para localizar las fuentes de información se partió de una muestra compuesta por 34 personas: 20 de las redes locales y 14 del colectivo nómada. Este segundo colectivo se caracterizaba por la heterogeneidad en cuanto a su procedencia: voluntariado de la Cruz Roja, estudiantado de las titulaciones de magisterio y del Máster en Estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo de la UJI, y miembros del Casal Popular de Castellón. Tenían en común el deseo de colaborar en el proceso participativo de las localidades a las que se desplazarían. Este colectivo aportaba al proyecto el punto de vista de la alteridad, en tanto que agentes externos al territorio.

La red local era más homogénea al estar compuesta íntegramente por vecinos y vecinas de las localidades de Villanueva de Alcolea y San Mateo, implicados de forma habitual en los procesos de participación ciudadana y, en especial, en la A21 de la Cultura. Este colectivo tenía la capacidad de establecer cuáles eran los deseos de transformación de sus comunidades y podían acoger en su casa a los miembros del grupo nómada.

En último lugar, hay que añadir al grupo investigador / coordinador como una fuente de información más, dado el carácter del proyecto en tanto que proceso de investigación participativa (Alatorre, 2014). Todo ello permitió realizar, en la fase de análisis de los datos, un proceso de triangulación que nos asegurara la credibilidad y confirmabilidad del mismo (Guba, 1985; Lincoln y Guba, 1995; Cisterna, 2005). De este modo, la triangulación combinó la triangulación de métodos de producción de la información y la triangulación de las fuentes.

76

A continuación, se estableció la IAP y emancipatoria en tanto que proceso básico de investigación, mejora y transformación social (Alatorre, 2014; Jociles y Poveda, 2014; Villasante, Montañés y Martí, 2000; etc). Este enfoque cualitativo nos permitió estudiar el caso de forma plural, sistemática y rigurosa, así como profundizar en el sentido de las situaciones y en el significado que las personas participantes en el proyecto les dieron (Massot, Dorio y Sabariego, 2009).

Para la recogida de información hemos utilizado herramientas de corte cualitativo: observación participante, entrevistas y grupos de discusión, diarios de las personas participantes –cuya accesibilidad por parte del grupo de investigación se negoció previamente– registros audiovisuales, y el diario de campo del equipo investigador que recogía la observación participante de sus miembros². En el proyecto, a lo largo de las cinco fases, se realizaron

² Codificación seguida en los registros: Diario de campo del equipo investigador (DCEI); Diarios de los nómadas (DN); Diarios Red Local (DRL); entrevistas individuales nómadas (EIN); entrevistas individuales red local (EIRL); grupo de discusión nómadas (GDN); grupo de discusión red local (GDRL); Registro audiovisual asamblea final (RAAF-...), matizado según la voz recogida (N: nómadas; RL: red local; EI: equipo investigador).

tres tipos de diarios: el del equipo investigador, los de la red local y los de los nómadas. El último día de convivencia, en la fase de evaluación se realizó una asamblea final de valoración y balance crítico del proyecto en la que participaron todos los grupos implicados. Entre otros asuntos, se valoró el impacto del proyecto en la población y en el conjunto de las personas que formaban parte de su grupo (nómadas, redes locales, grupo coordinador), como también la transformación personal: ¿qué se llevaba del grupo y que dejaba de sí mismo en el territorio y el grupo cada uno de los participantes en la experiencia? Durante la última fase del proyecto se llevaron a cabo entrevistas focalizadas semiestructuradas (Angrosino, 2012; Massot *et al.*, 2009) a varios miembros del colectivo nómada y dos grupos de discusión: uno con las redes locales y otro con el grupo de nómadas.

Los datos recogidos fueron transcritos y categorizados por el equipo de investigación y analizados de manera participativa. La categorización partió de los criterios temáticos derivados de las preguntas de investigación siguiendo una doble lógica inductiva y deductiva, que permitió identificar los temas más relevantes según su saturación y su potencialidad para responder a las preguntas de investigación (Massot *et al.*, 2009). El procedimiento de validación de las categorías ha seguido el criterio de credibilidad de la investigación cualitativa (Guba, 1985), mediante la utilización de la observación persistente, la comprobación con los participantes y la triangulación (Dorio, Sabariego y Massot, 2009; Cisterna, 2005). El análisis cualitativo de los datos tuvo la finalidad de simplificar y extraer a la información recogida el significado relevante en relación a las preguntas de investigación planteadas, y de decidir si los objetivos se habían alcanzado.

4. RESULTADOS

La exposición de los resultados la hemos organizado atendiendo a las dos preguntas de investigación: el desarrollo sostenible y la responsabilidad social universitaria.

4.1 *¿Cuál ha sido el impacto del proyecto Misiones Interculturales en el territorio y en los agentes participantes: redes y nómadas?*

Se han producido transformaciones en la percepción de los participantes que afectan a la manera de mirar el mundo, a la importancia de problematizar lo que ya se cree sabido, a la forma de entender la inclusión, la solidaridad o los temas identitarios. Cuestiones que sintetizan las principales categorías explicativas que responden a esta primera pregunta de investigación.

En relación a cómo ha cambiado la *manera de mirar el mundo* uno de los nómadas lo expresa de la siguiente forma: “Unos días que sirvieron para conocer otras formas de vivir, de conversar y de ver el entorno más próximo” (DN). Hecho también constatado por los miembros de las redes locales: “Cuando comenzó el proyecto, se suponía que todos íbamos a aprender muchas cosas, pero una vez finalizado, el aprendizaje obtenido ha sido superior al que esperábamos: los participantes hemos aprendido a mirar de otra forma, a valorar aspectos que antes no considerábamos o a buscar alternativas frente a los problemas que se enquistan” (GDRL). Aunque no todos los flujos que se dan son fáciles: “Encontramos resistencias, concepciones arraigadas de cómo son y serán las cosas en los pueblos, ideas que nos hacen creer que el mundo no es modificable, pero de las reflexiones conjuntas surgieron las propuestas” (EIN).

78

Con respecto al valor dado a *problematizar o cuestionar lo que creemos ya sabido*, la práctica totalidad de las aportaciones subrayan que este proyecto hay que entenderlo como una experiencia abierta. Esto nos ofrece nuevas posibilidades de respuesta frente a los problemas que tenemos: “Las Misiones nos desplazaron a todos de los lugares comunes donde habitualmente trabajamos y construimos conocimiento. En ese sentido, nos permite analizar la realidad desde otros puntos de vista, con otras miradas” (DCEI). En relación a esta cuestión cabe remarcar la importancia de introducir la alteridad en nuestras formas de pensar y ver ya que nos ayuda a realizarnos preguntas nuevas sobre los temas que nos preocupan: “La llegada de los nómadas ha traído nuevas preguntas: ¿A qué vienes a mi pueblo? Ellos traen también sus preguntas. Se interesan por cosas y las hacen visibles cuando nosotros ya no reparamos en ellas, no las hemos visto antes de que ellos las hicieran visibles con sus preguntas” (GDRL). De esta manera aprendemos a construir una mirada más compleja de la realidad. “Ha sido un proyecto donde verbalizar muchas cosas que en otros procesos quedan ocultas, esa cocina escondida de los comensales” (DCEI). Y esta puerta que se abre hacia los demás, como subraya una de las personas nómadas nos acerca a nosotros mismos, nos ayuda a entendernos en nuestras formas de pensar y sentir: “Convivir de modo tan cercano con otras personas, tanto nómadas como acogedores, me ayuda a comprender mejor mis formas de pensar, identificándolas o no con las de los compañeros y compañeras. Se aprende haciendo, y nada como convivir para aprender a hacerlo, y es este entendimiento con los otros, con los amigos, en el trabajo, en las relaciones sentimentales, lo que nos aporta bienestar” (DN).

Otra de las cuestiones que también se ha visto afectada ha sido *la forma de entender la inclusión*, cómo acogemos y convivimos con nuestros semejantes cuando los creemos tan diferentes. En un principio, los miembros de los colectivos locales mostraban cierto recelo en los momentos

previos a la llegada de los nómadas: “Abrir la puerta de mi casa a personas desconocidas y no saber si se adaptarían a las costumbres que tenemos me generaba intranquilidad y un poco de ansia” (EIRL). Pero este sentimiento de desconfianza se transformó en otro de acogida. Como afirma un miembro de la red local de Sant Mateu, “Uno de los aspectos que más nos impactaron fue el hecho de que un grupo de desconocidos se desplazará a nuestros pueblos para compartir los cosas que nos preocupan y colaborar para buscar soluciones” (EIRL). En la sesión de evaluación llevada a cabo en las Cuevas de Vinromá, todos los colectivos señalan como una gran conquista la creación de nuevos vínculos entre las personas participantes de ambos grupos (RAAF). Como ejemplo, encontramos un claro sentimiento de pertenencia al territorio de los miembros del colectivo nómada: “al finalizar la semana de convivencia y trabajo en los pueblos nos considerábamos vilanovinos o vilanovines y santmatevans o santmatevanes, respectivamente. Además, por efecto contagio, este sentimiento de pertenencia ha hecho que mejoraran las relaciones sociales entre todos, los de aquí y los de allá, aumentando el cariño por la tierra y el municipio que nos acoge” (GDN).

Al cambiar la forma de mirar, sentir y estar con los que identificamos como diferentes, también cambia la *forma de articular y entender la solidaridad* entre las personas. Así se refleja en la transcripción de una entrevista individual realizada a un nómada: “Me he transformado como persona, sobre aquello que se puede hacer. Miro de otra manera. Veo las capacidades de trabajar en red [...]. A nivel humano ha sido un aprendizaje de personas a personas. Soy más solidaria. Me ha enseñado a mostrar lo que hago y a tener curiosidad por lo que se hace, por lo que hacen otras personas” (EIN). Esta forma tan altruísta de entender la vida en sociedad no ha dejado indiferentes al vecindario de los dos municipios y ha contribuido a entender el proyecto de manera abierta y compartida. Como señalaban en el grupo de discusión realizado con las redes locales: “La mirada colectiva ve mucho más y puede aportar más que el punto de vista individual. Una suma de miradas basada en el diálogo, la comunicación y el intercambio. Haciéndolo desde la divergencia y la discrepancia marcadas por el respeto y el objetivo común de crecer y mejorar” (GDRL). En este sentido es interesante reseñar el siguiente comentario: “Después de esta aventura, creemos más que nunca en las posibilidades del ser humano. (...) Para transformar a mejor el mundo, lo primero es tomar conciencia de que esta transformación comienza en uno mismo. Un crecimiento personal que siempre, queramos o no, está mediatizado socialmente: juntos crecemos y creamos, juntos podemos llegar hasta donde deseemos” (DN).

Otra cuestión afectada por el desarrollo del proyecto ha sido la de *la identidad*. Una idea que expresa contundentemente una de las personas integrantes de las redes locales. “Hay que cambiar el concepto ideológico

sintetizado en la frase ‘yo soy de un país’ y pensar en que ‘yo soy de este planeta’; hay que caminar, con otras palabras, hacia una conciencia terrenal” (GDRL). Conciencia de identidad terrenal que pasa por tomar conciencia de los otros, de nuestra identidad social: “Una experiencia así, de pura convivencia, me hizo repensar cuáles son las cosas verdaderamente importantes, y estas tienen que ver siempre con los otros. Somos seres sociales, influenciados por el entorno del ‘compra y consume’. Hay que recordar qué experiencias nos aportan sentido a la vida” (DN). Como comentábamos, los resultados superaron todas las suspicacias iniciales. Los miembros del colectivo local aprendieron a observar la realidad que les rodea con otra mirada, como por ejemplo cuando en Vilanova d’Alcolea los miembros del colectivo nómada restauraron y adecentaron un paraje natural del municipio y lo mostraron con fotografías en la plaza del pueblo (DCEI). Y los nómadas descubrieron la esencia y las posibilidades de este territorio y de sus gentes, hasta tal punto que tres voluntarios del proyecto evolucionaron en su papel de nómadas culturales para llegar a participar en las fiestas navideñas como Reyes Magos (DCEI). Aptitudes motivadoras, con un claro efecto contagio, que se traducen en la toma de conciencia ciudadana, reforzando la identidad local. “No hay nada mejor que hacer pueblo y cultura de manera conjunta, con personas que sepan valorar el significado y la estima por la tierra y las gentes que lo habitan” (GDRL).

4.2 ¿Qué papel ha tenido la Universidad implicada en el proyecto en tanto que agente clave para contribuir a un desarrollo local sostenible desde el punto de vista social y ambiental?

Tal y como comenta el director del SASC (RAAF-EI), la UJI reconoce en sus estatutos la necesidad de intervenir en su territorio. Esta institución educativa ha mantenido desde su nacimiento un vínculo con instituciones, agentes sociales y culturales que la han consolidado como un referente de prestigio en el territorio. El SASC encontró en el proyecto un referente para algunos de sus objetivos: el compromiso con la cooperación al desarrollo, la transformación social y cultural, y la creación y difusión de formas culturales críticas, participativas y solidarias.

Del análisis de los datos recogidos emergen cuatro categorías explicativas que responden a la segunda pregunta de investigación: libertad en la investigación, la misión de la universidad, el estatus del investigador y de la propia investigación y el valor humano del trabajo desinteresado. Los miembros del equipo de investigación destacan que el proyecto les hizo *sentir más libres*. Aunque existía la necesidad de rendir cuentas y redactar informes de carácter administrativo por tratarse de un programa con financiación pública, el equipo decidió encarar la propuesta sin obsesionarse por

la productividad. Decidió afrontar el reto de un modo mucho más cercano a las realidades del contexto de investigación y de sus gentes, pues un proyecto de estas características lo merecía y lo precisaba. Como comenta un miembro del equipo de investigación, “el proyecto nos dio la libertad y, al mismo tiempo, la responsabilidad de reinventarlo todo, de cuestionarlo todo, y de hacer visible que todo está por hacer y todo es posible” (DCEI).

El proyecto contribuyó a que el grupo investigador se cuestionase su papel, así como *la misión de la universidad* en el mundo actual, en tanto que agente para la transformación con capacidad para contribuir a un desarrollo sostenible social y ambientalmente. Pero para ello es necesario que se replantee su vínculo con el territorio que la acoge y donde cobra pleno sentido su servicio a la comunidad: “la universidad tiene que satisfacer las necesidades sociales de su entorno” (RAAF-N). Como comenta una de las personas integrantes del equipo de investigación “la universidad o hace estas cosas o se muere” (RAAF-EI). En la investigación académica, normalmente el investigador tiene un estatus de especialista y experto que guía y lleva adelante su trabajo desde su saber hegemónico. Queda así relegado el investigado a sujeto pasivo o, en el mejor de los casos, a receptor de la iniciativa. Pero también queda relegado el investigador a un ser frío y entregado al análisis de los datos. De manera paradójica a este hecho, el proyecto “ha tenido una carga emocional muy grande para todas las personas participantes. Las emociones han jugado un papel muy importante para explicar qué nos ha pasado a lo largo del proyecto, incluso para definir la investigación y nuestro posicionamiento como investigadores. De modo que no podemos entender la investigación sin el juego de emociones que se ha puesto en marcha” (DCEI).

Frente a esta situación, el proyecto y, por ende, la Universidad que lo respaldaba, apostó por una definición diferente de lo que es *el estatus del investigador y de la propia investigación*, más horizontal, con mayor diversidad de voces. Se partía de la idea de que la condición investigadora es atribuible a cualquier persona. La investigación pertenece a todos y todas, dado que es una capacidad humana que se aprende y enseña, y su desarrollo nos otorga mayor autonomía, independencia crítica y capacidad de transformación de la realidad. La universidad asumió como propio el enfoque por capacidades, en el sentido que atribuye a esta palabra Amartya Sen (2000) en su Teoría del Desarrollo Humano. La capacidad se entiende como aquello que nos permite elegir y llevar a cabo el tipo de vida que queremos porque tenemos nuestras propias razones para escoger. Esto nos empodera y nos convierte en agentes activos de transformación, y no en receptores pasivos de los procesos de desarrollo y mejora social. En relación a esto, un miembro del equipo investigador comenta que “para mí una de las fortalezas del proyecto es provocar la convivencia. Cuando convives, las cosas dejan de ser iguales. Esto debe hacer replantearnos la implicación del grupo investigador en el

proyecto, sin buscar ningún tipo de culpabilidad y reconociendo la implicación de todos. El investigador tiene que ser uno más, y como investigadores tenemos que replantearnos el papel que tenemos, que tiene que ser más horizontal” (RAAF-EI).

El papel de los investigadores va más allá del simple hecho de investigar. Como agentes de una universidad implicada en el desarrollo social y ambiental de su territorio, el equipo investigador no contaba con “la seducción intrínseca que llevan escondida estos proyectos, lo que nos lleva a querer quedarnos de alguna forma en ellos” (DCEI). Los equipos de investigación comprometidos en el proceso de IAP, se sienten parte de aquellos procesos que están investigando. En las Misiones Interculturales, el equipo de investigación se sintió muy interpelado por un proyecto que devolvía a sus miembros al espíritu de curiosidad e interés por saber y estar con los demás en una tarea común donde separar teoría de práctica resultaba difícil: “las Misiones Interculturales es un proyecto de compromiso, y por lo tanto nos hace implicarnos. Pasa primero por el corazón y los intestinos, para después digerirlo intelectualmente” (DCEI).

82

Un compromiso que fue asumido por todos los colectivos implicados, enfatizando *el valor humano del trabajo desinteresado*. Así, un miembro del grupo nómada destacaba que “los proyectos como éste, que son humanos y humanizadores, sin grandes pretensiones ni medios, aportan crecimiento personal difícil de cuantificar para todos los participantes”. (EIN). Los nómadas se veían como una excusa para que pasaran cosas. Eran una mirada fresca, una mirada que sólo el que viene de fuera puede aportar sobre los problemas ya conocidos por las redes locales (DN).

Para las redes locales, el valor humano y el trabajo desinteresado por aquel grupo de “desconocidos” supuso una toma de conciencia colectiva. Como recuerda un miembro de los colectivos locales, “no hay nada mejor que hacer pueblo y cultura junto a gente que sabe valorar el significado y la estima por el territorio y las personas que lo habitan” (EIRL).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como comenta el técnico de desarrollo local del ayuntamiento de Vilanova d’Alcolea, “entre los resultados obtenidos, que son extrapolables a ambos municipios, cabe citar la consolidación de un espacio participativo, para la discusión y el consenso de propuestas ciudadanas. Por otra parte se ha introducido una nueva metodología de trabajo, más participativa, que propone a la población una participación más activa en la gestión y el diseño

de las políticas culturales. Una metodología que, al mismo tiempo, se puede aplicar en la gestión interna de los colectivos representados en la A21, y que se ha convertido en un ejemplo claro de experiencia en aprendizaje no formal” (DCEI). Pero para ello, tal y como se refleja en los resultados, es necesario que cambie nuestra manera de mirar el mundo.

Hay que empezar a entender que las soluciones a los problemas que tenemos no pueden conseguirse mediante actuaciones parciales que sólo tienen en cuenta nuestra percepción, en la que torpemente esquivamos, ignoramos u olvidamos otras formas de concebir la realidad. Las teorías sobre la percepción llevan décadas advirtiéndolo que ver no es una mera acción refleja ante determinados estímulos. La visión es un proceso complejo en el que también participan la subjetividad y el contexto, en la que el significado se construye a través de la interacción de nuestra consciencia con los sentidos (Dennett, 1995; Ramachandran y Blakeslee, 1999). Para mirar es necesario tomar consciencia de lo que vemos. Y, en este acto consciente, la memoria, el contexto y las emociones constituyen tres pilares básicos que nos ayudan a entender por qué viendo lo mismo, nuestras miradas no son idénticas. Ahí radica una de las principales riquezas de la diversidad humana.

Los nómadas y quienes los acogían tuvieron que desplazar su mirada tanto sobre sí mismos, como sobre el proyecto y sobre el territorio en el que iban a intervenir. Y en esta empresa, fue fundamental cruzar sus miradas, percibir que la realidad que les acompañaba podía ser leída de múltiples maneras. La formulación de preguntas, el no dar por hecho lo que ven los demás fueron las herramientas con las que se construyó el itinerario cognitivo de quienes participaron en las discusiones de grupo. La propia actividad conjunta entre nómadas y agentes locales, conviviendo, dialogando en las sesiones de trabajo, recorriendo y reconociendo los territorios locales, puso en movimiento los saberes construidos en función de la situación y del significado que cada cual atribuye a la experiencia. Como bien señala Sagástegui (2004), nuestro mundo contemporáneo se caracteriza por el exceso de información, de signos, de hibridaciones culturales y de “acercamientos” entre todos los habitantes del planeta. En este contexto, las Misiones Interculturales, como experiencia de aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991; Sagástegui, 2004; Wenger, 2011), supone un proceso de experimentar “transculturación”, una articulación entre miradas culturales que trata de descifrar cómo lo incierto se torna una ocasión de aprendizajes.

Esta constituye la primera puerta a abrir para construir proyectos radicalmente solidarios. Proyectos presididos por “la relación de fraternidad, de recíproca ayuda, que vincula los diversos miembros de una comunidad, colectividad o grupo social en el sentimiento de pertenencia a un mismo grupo y en la conciencia de unos intereses comunes” (Traver, 2005: 41).

Estos proyectos precisan definirse desde los parámetros de la inclusión educativa y social, entendiéndola como un sistema que reconoce el derecho de todas las personas a compartir un entorno común en el que son valoradas por igual (Armstrong, 1999). Una primera señal de apertura, flexibilidad y conciencia solidaria que nos lleva a entender que los principales problemas que nos afectan no los tenemos en exclusividad un territorio y que cuando somos capaces de establecer diálogos igualitarios se abren más oportunidades para aprender. Un primer paso que constituye un cambio de perspectiva y un requisito de la red local para compartir su mirada y sus preocupaciones en el proyecto, para pasar de ser una red local a conformarse como una red “glocal” González (2000: 264). Entendemos, por tanto, la glocalización como aquel proceso que consiste en la aceptación de los elementos comunes que le son ajenos, que provoca la reconstrucción de los espacios y del tiempo, y que implica que las formas de vida específicas de cada zona pierden parte de su identidad ganando otras. En las Misiones Interculturales, abogamos por avanzar hacia el horizonte de la justicia social desde la vía de la solidaridad “glocal” abriendo las problemáticas locales en un diálogo igualitario entre las miradas del propio territorio y las ajenas a él, las nómadas. Un punto de partida para iniciar una toma de mayor “concientización” sobre el desarrollo humano, la cultura y la identidad terrenal (Freire, 1989, 2002; Morin, 2001).

En relación a la misión de la universidad este proyecto, que partió de los supuestos del aprendizaje situado, de la horizontalidad y de la participación, supuso una ampliación de las fronteras del trabajo que se lleva a cabo desde la institución universitaria. Al establecer una relación horizontal con su territorio, la universidad dejó de ser prestadora de servicios para adentrarse en el campo de la práctica educativa en base a un compromiso ético por la formación y la implicación social (Segarra y Lozano, 2015). Desde un punto de vista ético, Martínez (2010) alude a la necesidad de compromiso que en lo humano, lo personal y lo social, debe tener la educación superior para profundizar en la comprensión de nuestro mundo. Esto se conseguirá a través de la promoción de situaciones de aprendizaje y contextos de convivencia donde se practique el ejercicio de la ciudadanía activa y el sentido crítico. Unos espacios que, a la luz de la propuesta de Moneva y Martín (2012) todavía no han sido suficientemente tenidos en cuenta por unas instituciones universitarias incapaces de integrar en sus planes de investigación y enseñanza el concepto de sostenibilidad.

Aquí subyacen dos de las principales aportaciones de esta investigación a la comunidad científica. En primer lugar, la necesidad de profundizar en la responsabilidad social universitaria a través de un ejemplo de acción que la materializa. Recordemos que la universidad pública tiene que garantizar su compromiso con un desarrollo sostenible social y medioambientalmente

(Gasca-Pliego y Olvera-García, 2011). Por otro lado, este ejemplo de acción supone un modelo o experiencia sistematizada de proceso participativo en el desarrollo local, susceptible de ser adaptado a otros contextos y realidades.

En cuanto al estatus del investigador y de la propia investigación, hay que mencionar los condicionamientos subjetivos inherentes al enfoque cualitativo (Cruz, Reyes y Cornejo, 2012), que conducen a un conocimiento compartido entre personas investigadoras e investigadas que son, por tanto, coparticipantes en la construcción de ese conocimiento. El establecimiento de una relación compartida implica que el posicionamiento de las personas no puede ser neutral, ya que conduce a un compromiso ético para conducir los contextos en los que se investiga hacia situaciones más dignas (Kreusburg, 2011). Este planteamiento nos acerca a la libertad en la investigación y, concretamente, a dos enfoques: la Investigación Acción Participativa, que hemos usado en el proyecto, y la investigación militante. En cuanto a la IAP, Barham y Fals Borda (1992) señalan que puede ser básica para promover la acción popular para provocar cambios sociales hacia la igualdad y la democracia. Por su parte, la investigación militante (Rojas, 1989) busca convertir las ciencias sociales en una vía de análisis para concientizar a los individuos sobre su realidad histórica. Esta línea de investigación pone el énfasis, precisamente, en alejarse de la neutralidad para implicarse directamente en la problemática que se investiga.

Nos encontramos aquí ante otra de las aportaciones que realiza esta investigación, dado que la experiencia supone una profunda inmersión en el campo de la investigación participativa y contribuye a poner de manifiesto los dilemas que afectan al posicionamiento de las personas investigadoras y al sentido de la propia investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- Alatorre, G. (2014). Investigación desde y para la acción transformadora: Metodologías participativas. En B. Ballesteros (coord.), *Taller de investigación cualitativa*. Madrid: UNED, pp. 103-132.
- Alberich, T., López, A. y Martín, M. A. (2006). *Un instrument per al desenvolupament. Principis, metodologies i estratègies per a la implantació de l'Agenda 21 de la cultura en el territori*. Castelló de la Plana: Servei de Comunicació i Publicacions. Universitat Jaume I. Recuperado de <http://www.uji.es/bin/serveis/sasc/ext-uni/oferim/inter/dos05.pdf>.
- Alcañiz, N., Segarra, T. y Trilles, E. (2014). Missions Interculturals: una experiència de desenvolupament comunitari a les comarques de Castelló. *Kult-ur. Revista interdisciplinària sobre la cultura de la ciutat*, 1 (1), 203-214.

- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Armstrong, F. (1999). "Inclusion, curriculum and the struggle for space in school". *International Journal of Inclusive Education*, 3(1), 75-87.
- Barhman, A. y Fals Borda, O. (1992). La situación actual y las perspectivas de la IAP en el mundo. En C. Salazar, *La investigación Acción Participativa. Inicios y Desarrollos*. Madrid: Editorial Popular.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1), 61-71.
- Cruz, M., Reyes, M. y Cornejo, M. (2012). Conocimiento situado y el problema de la subjetividad del investigador/a. *Cinta moebio*, 45, pp. 253, 274.
- Dennett, D.C. (1995): *La conciencia explicada: una teoría interdisciplinar*. Barcelona, Paidós.
- Freire, P (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Ed: Siglo XXI. Madrid.
- Freire, P (2002). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- García, R. et al. (2002). *Necesari@s*. Madrid: FAD.
- Gasca-Pliego, E. y Olvera-García, J. C. (2011). Construir ciudadanía desde las universidades, responsabilidad social universitaria y desafíos ante el siglo XXI. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, núm. 56, pp. 37-58. Recuperado de <http://convergencia.uaemex.mx/article/view/1119>
- González, E. A. (2000). Mundialización y glocalización. *Revista Tierra Firme*, vol. XVIII, 70, 257-266.
- Guba, E. G. (1985). *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*. En J. Gimeno y A. Pérez (Comps.) *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Jociles, M. I. y Poveda, D. (2014). Anthropology and Ethnography of Education in Spain: Recent trends. *Jahrbuch für Europäische Ethnologie / European Ethnology Journal* (9), 118-135. Recuperado de <http://ldei.ugr.es/javiergarcia/wp-content/uploads/2014/10/GarciaCastano2014a.pdf>
- Kreusburg, R. (2011). Cuestiones éticas en torno a la investigación sobre y con historias de vida. En F. Hernández, J. M. Sancho y J. I. Rivas (coords.). *Historias de vida en educación. Biografías en contexto*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- León, O. y Montero, I. (2002). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw Hill.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1995). *Naturalistic Inquiry*. Londres: Sage.
- Martínez, M. (2010). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En M. Martínez (ed.). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro, pp. 11-26.

- Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2009). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329 - 366). Madrid: La Muralla.
- Moneva, J. M. y Martín, E. (2012). Universidad y desarrollo sostenible: análisis de la rendición de cuentas de las universidades públicas desde un enfoque de la responsabilidad social. *RIGC*, X (19), pp. 1 – 18.
- Moreno Yus, M. A., & Bolarín Martínez, M. J. (2015). Análisis de los procesos educativos y organizativos para la sostenibilidad: una propuesta de cambio. *Foro de Educación*, 13(19), 35-53. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.003>
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Murga-Menoyo, M. A. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación*, 13(19), 55-83. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.004>
- ONU (1992). *Declaración de Río sobre Medio Ambiente y Desarrollo y Agenda 21*. Conferencia de Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo, Río de Janeiro, 3-14 junio.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. retos e interrogantes I. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Ramachandran, V.S. y Blakeslee, S. (1999). *Fantasmas en el cerebro*. Madrid: Debate.
- Rojas, R. (1989). *Teoría e investigación militante*. México: Plaza y Valdes.
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Revista Electrónica Sinéctica*, (24), 30-39.
- Segarra, T. y Lozano, M. (2015). La universidad como agente educativo para la transformación. El caso del proyecto “Misiones Interculturales”. En E. Nos, A. Arévalo y A. Farne (eds.). *Comunicación y Sociedad Civil para el Cambio Social*. Madrid: Fragua.
- Segarra, T., Ortells, M., Trayer, J. y Lozano, M. (2014). Referentes histórico - educativos del proyecto “Las Misiones Interculturales”. Un proyecto de desarrollo local y educación informal vinculada al territorio. En A. Sales y O. Moliner (Presidencia), *XI Congreso Internacional y XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva: La escuela excluida*. Universidad Jaume I, Castellón de la Plana.
- Segarra, T., Trayer, J. y Lozano, M. (2015). Saberes nómadas, convivencia intercultural y transformación social: las Misiones Interculturales, un estudio de caso. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19 (2), 165-183.
- Segarra, T., Trilles, E., Lozano, M. y Trayer, J. (2014). Construction of local development through education: Intercultural Missions, a project on community participation. En P. Guimaraes (Ed.), *Local Change, Social Actions and Adult Learning: Challenges and Responses - Proceedings of the Conference* (pp. 188-200). Lisboa: Instituto de Educação - Universidade de Lisboa.
- Sen, A. (2002). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Terol, E. (2016). Nómadas culturales. *Cuadernos de Pedagogía*, 470, 16-22.

- Traver, J. A. (2005). *Trabajo cooperativo y aprendizaje solidario. Aplicación de la Técnica Puzzle de Aronson para la enseñanza y el aprendizaje de la actitud de solidaridad*. Tesis Doctoral. Departament d'Educació. Facultat de Ciències Humanes i Socials. Publicacions de la Universitat Jaume I: Castelló.
- UNESCO (2012). *Forjar la educación del mañana*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002191/219155s.pdf>
- Vallaes, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. V, núm. 12, pp. 105-117. Recuperado de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/439>.
- Villasante, T. R.; Montañés, M. y Martí, J. (2000). *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía 1*. Barcelona: El viejo topo.
- Wenger, E. (2011). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.