

# Los proyectos colaborativos Universidad-territorio: principios y prácticas de educación-investigación- acción necesarias para la transformación social

## University-territory collaborative projects: education-research-action's principles and practices necessary for social transformation

Iulia Mancila  
Universidad de Málaga. Málaga, España  
imancil@uma.es

Sabina Habegger Lardoyet  
Universidad de Málaga, Málaga, España  
sabinahabegger@uma.es

### Resumen

En este artículo se presenta un análisis con respecto a las potencialidades teóricas, metodológicas y prácticas de la colaboración Universidad - territorio, tal como se han vivenciado en varios proyectos colaborativos en los que se ha intentado aunar en un marco común, la docencia, la investigación crítica y la acción socioeducativa. En este sentido, presentamos las características de dichas iniciativas, sus fundamentos teóricos y los principios de actuación. En concreto, identificamos, valoramos y reflexionamos sobre 10 principios que han atravesado cada proyecto en sus tres dimensiones (docencia-investigación-acción): 1. principio de inclusión; 2. principio de diálogo y creación de espacios para interrelación; 3. principio de creatividad; 4. principio de valores como pieza que fundamenta los procesos; 5. principio de proceso dinámico; 6. principio de transparencia; 7. principio estratégico, la importancia de las Ideas Fuerza; 8. principio de acción transformadora; 9. principio de supervisión democrática y, por último, 10. principio de sistematización, difusión de los resultados. Por último, presentamos algunas de las tensiones y dificultades en la implementación de dichos principios, así como algunas perspectivas de futuro que se abren para promover prácticas colaborativas, transformadoras entre la universidad y el territorio.

**Palabras clave:** educación comunitaria, metodologías participativas, Investigación-Acción- Participativa (IAP), workshop colaborativo (WS), universidad-territorio, democracia

### Abstract

This article presents some reflections regarding the theoretical, methodological and practical potentialities of university-territory collaboration, as they have been experienced in several collaborative projects in which an attempt has been made to unite teaching with critical research and socio-educational action. Furthermore, we present the characteristics of these initiatives, their theoretical foundations and the principles of action. Specifically, we identify, value and reflect on ten principles that have permeated each project in its three dimensions (teaching-research-action): 1. principle of inclusion, 2. principle of dialogue and creation of spaces for interrelation, 3. principle of creativity, 4. values-based principles, 5. principle of dynamic process, 6. principle of transparency, 7. strategic principle, the importance

of Strong Ideas, 8. principle of change and transformation, 9. principle of democratic control and 10. principle of systematization and dissemination of findings. Finally, we present some of the tensions and difficulties in the implementation of these principles, as well as some future perspectives that open in promoting collaborative, transformative practices between the university and the territory.

**Key words:** community education, participatory methodologies, PAR, collaborative workshop, university- territory partnership, democracy

## 1. Introducción

Vivimos en una sociedad cada vez más fragmentada, en donde las desigualdades económicas, sociales, culturales o de salud se han agudizado, desgraciadamente, durante la pandemia Covid-19, lo que ha provocado una gran desconfianza en la instituciones públicas del estado y una crisis democrática que no deja a nadie indiferente. A todo ello se une la creciente expansión, intensificación y complejidad de las interrelaciones sociopolíticas de la sociedad actual, así como los grandes desafíos de la sostenibilidad de nuestro planeta y de la humanidad. Por lo tanto, restaurar la finalidad de la educación y de la ciencia es una tarea urgente, no simplemente para recuperar su sentido para los educadores y los investigadores, sino para el resto de los ciudadanos y la sociedad en general que acaba de pasar por una pandemia y que está al borde del colapso medioambiental y social (Flecha, 2020).

En este escenario incierto, la universidad pública se ha visto en declive, en peligro, al igual que las propias democracias. A nivel nacional e internacional, varias voces se han hecho eco de cómo las políticas neoliberales afectan principalmente a la autonomía de la educación pública universitaria, así como a la sociedad democrática. La creciente colonización de la lógica del mercado basada en la meritocracia, los rankings, las estadísticas y los criterios de evaluaciones internacionales que generan más competitividad si cabe, desarrolla políticas y prácticas universitarias y sociales que configuran nuevas formas de organización y gestión al más estilo neoliberal (Sandel, 2020). El carácter empresarial prioriza la innovación e investigación científico – tecnológica, basado en la predictibilidad, el positivismo, la objetividad, la dominación y el monopolio de la opinión experta e, inevitablemente, merma ideales y prácticas democráticas como el derecho a la educación y la creación de conocimiento al servicio del bien común (Burbles y Torres, 2005; Connell, 2013; Flecha, 2020; Giroux, 2010; Goddard et al., 2016; Olssen & Peters, 2005; Angulo Rasco, 2021).

No obstante, al igual que los autores Kemmis y Mahon (2017) y Franger (2019), críticos con el sistema neoliberal, pensamos que la educación es mucho más que transmisión de conocimiento o de formación para el mercado laboral. El propósito dialéctico de la educación, hoy más que nunca, es de ayudar a todas las personas a vivir bien, así como de ayudar a desarrollar un mundo en que valga la pena vivir (Kemmis y Edwards-Groves, 2018). Por consiguiente, se trata de preservar un modelo de educación y de investigación inclusivo, que fortalezca los valores democráticos como la equidad, la justicia social y los derechos humanos básicos. De manera más general, defendemos una forma de educación y de investigación científica que aboga por el poder emancipador de la pedagogía del amor (Freire, 1973) y el compromiso con la ética del cuidado de todas las personas, de la sociedad y de nuestro planeta, en lugar de una pedagogía de la crueldad (Segato, 2018 en

Angulo Rasco, 2021) dirigida únicamente a generar éxito para unos pocos (Angulo Rasco, 2021) .

En este artículo se presenta un análisis sobre la colaboración entre la universidad y la comunidad basado en una visión crítica que aboga por una educación comunitaria que parte de las necesidades reales y las situaciones conflictivas que se viven en el territorio para favorecer posibles itinerarios de acción transformadora. Es por ello que, varias trayectorias por las que viven cada una de las autoras del presente artículo, esbozan elementos esenciales para que las prácticas colaborativas entre la universidad y los contextos locales se tornen emancipadoras. En este sentido se presenta, en primer lugar, un marco teórico y metodológico sobre la colaboración Universidad-territorio a través de la educación comunitaria y la Investigación-Acción-Participativa (IAP); en segundo lugar y al mismo tiempo, se presentan varias experiencias de colaboración Universidad-territorio que se han llevado a cabo a lo largo de más de 18 años; en tercer lugar se presentan y analizan los principios de acción, principios comunes que se han vivenciado en los proyectos colaborativos mencionados. También, y por último, de manera entrelazada con los aspectos anteriores, se comparten algunas de las limitaciones y los retos en la implementación de dichas prácticas, aspectos todos ellos importantes para seguir enriqueciendo las innovaciones en docencia universitaria dando pasos hacia la corresponsabilidad y a favorecer proyectos colaborativos entre la Universidad y el territorio necesarios para la transformación social.

## **2. Investigar con y para la comunidad**

La Universidad tiene un papel clave en generar un conocimiento con impacto social que revierta en la mejora de nuestra sociedad. Algunos autores denominan esta función como “la tercera misión de la Universidad” (después de la docencia y la investigación) entendida en términos de colaboración con distintos actores educativos y sociales para favorecer el desarrollo local de las comunidades más cercanas y los territorios en las que habitan (Larredo, 2007).

No obstante, esta “tercera misión” sigue siendo entendida como separada de las otras dos funciones y, en ocasiones, focalizada en promover y favorecer procesos de innovación tecnológica con potencial económico para el desarrollo regional (OCDE, 2004) y menos en reflejar el papel ético - político clave que la Universidad ha de promover; favoreciendo y fortaleciendo valores y procesos democráticos sostenibles, tan necesarios en el escenario actual de nuestra sociedad (Escrigas et al.,2018; Farnell, 2020). Esta perspectiva crítica se ha percibido como una necesidad de cambio en las políticas europeas de educación universitaria, tal como declara la Comisión Europea en su *Agenda Renovada Para La Educación Superior* (2017): “Las instituciones de educación superior no son torres de marfil, sino comunidades de aprendizaje con mentalidad cívica conectadas con sus comunidades” (p. 6).

A su vez, la Cátedra UNESCO de Investigación Comunitaria y Responsabilidad Social en Educación Superior (2021), en su documento: *Saber, Acción y Esperanza*, citado en el reciente *Informe de la Educación Superior número 8*, lanzado por La Red Global de Universidades para la Innovación (GUNI) en el 2022, hace un llamamiento a entrelazar la comunidad con la Universidad a través de colaboraciones que permitan, por ejemplo, “profundizar nuestra comprensión de la democracia del conocimiento como un marco

fundamental para el cambio y la transformación” (p.34). Por lo tanto, “las universidades y la educación superior pueden imaginar nuevas configuraciones institucionales que permitan una investigación sostenida” (UNESCO, 2021, p. 155) capaz de generar nuevas relaciones profesionales entre diferentes agentes comunitarios para apoyar la construcción de conocimientos y la innovación de forma compartida.

Ahora bien, poner el énfasis en las políticas educativas que fomenten la colaboración entre la Universidad y la comunidad, no es una apuesta novedosa, ya que el ámbito comunitario ha suscitado, desde los años ´60-’70 hasta el presente, un interés creciente en el mundo de la academia, en los agentes políticos, los profesionales de distintos ámbitos de trabajo o activistas de movimientos sociales, lo que ha generado un amplio abanico de teorías, enfoques y estrategias de actuación que se pueden desarrollar en un marco formal o informal de actuación: educación comunitaria, trabajo comunitario, animación sociocultural, intervención comunitaria, desarrollo local/regional, educación urbana, estudios urbanos, educación para el desarrollo sostenible, educación ambiental, acción social, acción comunitaria en red, entre otras (Koekkoek et al., 2021; Romero, 2012).

Para poder comprender la complejidad y variedad de las experiencias de trabajo en el ámbito comunitario como las que hemos mencionado, debemos partir de un concepto clave: la comunidad. Si pensamos en un barrio, nos referimos a un conjunto de personas que coexisten y conviven espacial y temporalmente en un mismo espacio físico y comparten, en cierta medida, una herencia socio-cultural. No obstante, hoy en día, se considera una comunidad también un grupo de personas de filiación potencial que comparten objetivos o intereses comunes de carácter socio-cultural (ej. ecologistas, feministas, redes en defensa de los derechos humanos, etc. ) e interactúan tanto en espacios físicos como virtuales, más allá de los límites locales, regionales o nacionales (Koekkoek et al.,2021). Asimismo, si consideramos la dimensión organizativa de una comunidad, podemos encontrar comunidades con una estructura organizativa informal, flexible, abierta, dislocada, provisional y otras con una organización mucho más estable, estructurada y mejor definida como son, por ejemplo, las instituciones o entidades ubicadas en un mismo barrio (Romero, 2012).

Por lo tanto, siguiendo a Romero (2012), entendemos el concepto de comunidad, no como un grupo humano que habita un territorio geográfico determinado, sino “como un escenario de acción y transformación sociocultural” (p.297).

Trabajar y colaborar *en, para y con* la comunidad implica situarse en un determinado modelo epistemológico, teórico, metodológico que promueve iniciativas y procesos con grados variables de incidencia y sostenibilidad en la propia comunidad.

Así pues, según Bär Kwast et al., (2021), Batlle, (2018) o Goddard et al. (2016), en los últimos años, en España y en otras partes del mundo, se han visto incrementados los proyectos de colaboración entre la Universidad y distintos agentes comunitarios (entidades no gubernamentales, instituciones, vecinos y vecinas, jóvenes, adultos, niños y niñas) nutridos por metodologías muy diversas como, por ejemplo: el aprendizaje -servicio, la intervención urbana, el voluntariado, el aprendizaje a lo largo de la vida, o el asesoramiento y formación en la participación comunitaria con la intención de mejorar la vida comunitaria. No obstante, cabe mencionar que, aunque necesarias y valiosas para solucionar problemas específicos que afectan a la comunidad, consideramos

imprescindible fomentar la participación activa y consciente de la propia comunidad a través de metodologías de investigación social crítica que revelen dinámicas ocultas de poder y conviertan a los miembros de la comunidad en protagonistas de sus historias individuales, grupales y colectivas y asuman su propio proceso de aprendizaje y desarrollo de forma creativa y autónoma. Entre estas metodologías podemos mencionar los distintos enfoques de la metodología de investigación- acción – participativa (IAP).

### *La investigación- acción- participativa (IAP)*

La tradición de la investigación-acción en sus múltiples variantes se centra en abordar un desafío específico del mundo real mediante la combinación de la investigación-acción necesaria para la construcción compartida de conocimiento científico y, a la vez, socialmente relevante, a través de la participación de científicos, profesionales, miembros de la comunidad y otros agentes sociales (Coghlan y Brydon-Miller, 2014).

En este sentido, la Investigación- Acción- Participativa (IAP) representa una modalidad de la investigación-acción que reconoce la naturaleza ética y política del proceso de investigación a través de unos principios y procedimientos específicos, dirigidos a la obtención de un conocimiento colaborativo, enfocado a la acción. En concreto, a la transformación de la realidad social (Fals Borda, 2006). La tan trillada frase de los años setenta, ‘lo personal es político’ condensa la esencia que la IAP quiere transferir. Los problemas nunca son individuales, en la mayoría de las ocasiones tienen que ver con una estructura más amplia y compleja, y para abordarlos es importante que otras personas, colectivos e instituciones también afectadas, o relacionadas con la problemática, puedan implicarse y poner en común sus dolores y percepciones. Porque los apoyos y las soluciones vendrán de esa confluencia y de esa puesta en común, con mirada crítica y creativa, para generar vías de acción (Rodríguez Villasante, 2002; Coghlan y Brydon-Miller, 2014).

Los orígenes de la IAP en la tradición latinoamericana son varios y se remontan a los años 70, cuando diferentes intelectuales de las ciencias sociales, alimentados por la pedagogía dialógica y el concepto de emancipación de Paulo Freire (1973) acompañan al sociólogo Orlando Fals Borda (2006) a desarrollar una nueva perspectiva de la investigación en las ciencias sociales. Esta perspectiva rompe con el paradigma positivista, con la intención de provocar la convergencia entre el pensamiento popular y la ciencia académica, buscando una dialéctica entre la práctica y la teoría para la mejora del entorno más cercano (Coghlan y Brydon-Miller, 2014) La defensa de la justicia social y la equidad en la producción y el acceso al conocimiento, y la crítica a la relación sujeto-objeto termina instituyéndose en una corriente con el foco puesto en el para qué de las ciencias sociales y la enseñanza. La reforma agraria de Colombia de aquellos años, junto a la pedagogía crítica de Paulo Freire representan un momento clave que invita a un cambio de mirada en el análisis de la realidad social hacia la generación de conocimientos útiles para resolver causas justas (Fals Borda, 2013).

Así pues, la IAP nace con el objetivo de deconstruir la ciencia tradicional y articular discursos teóricos con experiencias prácticas y los saberes cotidianos, bajo unos criterios científicos pertinentes y rigurosos para validar la producción del conocimiento de forma colaborativa, y, a su vez, a generar procesos emancipatorios de transformación de la realidad (Rodríguez Villasante, 1995). La IAP mantiene la premisa que somos sujetos de

cambio y, cuando investigamos, promovemos esos procesos en una espiral de acción-reflexión. Por ello, la simbiosis entre los distintos actores participantes recoge la complejidad de nuestra realidad y, a su vez, favorece que el conocimiento y la acción crítica vayan de la mano (Fals Borda, 2013).

Asimismo, la IAP, según Fals Borda (2013), concibe la participación, más allá de ser un derecho constitucional, como un proceso que debe ser planificado para alcanzar un objetivo. Esta perspectiva de investigación dialógica está compuesta por una metodología implicativa que, a través de diferentes fases, y con el uso de distintas técnicas y herramientas de recogida de la información, involucra a la comunidad desde la definición del foco de investigación, hasta el desarrollo del conocimiento que genere la acción. La IAP aborda el rol de la persona investigadora desde la corresponsabilidad con el proceso y la comunidad en la que se investiga, respetando las diferencias, apreciándolas e incorporándolas. Las técnicas y herramientas se orientan con un sentido democratizador porque ofrecen condiciones para garantizar la participación y conseguir la dinamización de diferentes sectores, reducir los protagonismos y generar propuestas a través de talleres de creación social (Rodríguez Villasante, 1995; Montañés, 2009). Por ello, no es solamente una colección de técnicas que permiten actuar, relevar o producir conocimiento. Entender cómo somos y, a partir de eso, cómo nos relacionamos con otras personas y cómo las relaciones generan procesos de cambio, convierte a la IAP en un proceso de construcción social, de aprendizaje para el cambio.

En consecuencia, “se definió entonces la investigación participativa como una vivencia necesaria para progresar en democracia, como un complejo de actitudes y valores, y como un método de trabajo, que dan sentido a la praxis en el terreno” (Fals Borda, 2013, p.274).

La IAP, en este sentido, puede tener varios enfoques, todos ellos caracterizados por democratizar los procesos de investigación, transformando los espacios de encuentro, formación y producción en relación a una toma de decisiones horizontal y distribuida. En el momento en el que la comunidad participa en la definición y el conocimiento de su realidad cotidiana, se construyen nuevas formas de investigar, actuar y de relacionarse. Pues, como decíamos anteriormente, la IAP no parte de unos objetivos definidos, sino que el propio objeto de investigación se redefine con los miembros de la comunidad en la que se desarrolla, y esto implica procesos investigativos abiertos a la realidad, dependiendo en cada momento del contexto y de la gente con la que estamos, sus necesidades, sus saberes y sus sueños. Por eso, no hay solamente un enfoque de investigación; tampoco se trata de una colección de técnicas o rutinas a aplicar; la IAP es una filosofía de vida que hace protagonista del proceso de transformación a la propia comunidad con la que se investiga.

Por último, otro de los elementos que caracteriza la IAP es el carácter interdisciplinar de su diseño, ya que logra integrar diferentes disciplinas, abstrayendo cada área de conocimiento de su ensimismamiento para ponerla en conjunción con las demás y hacerlo de manera enriquecedora para la sociedad en la que se participa. Aportan conocimiento para la acción y complejizan la acción (Fals Borda, 2013; Reason y Bradbury, 2008).

### **3. La colaboración Universidad- territorio y la IAP: Nuestras experiencias**

Las primeras iniciativas se realizaron hace 18 años con la Escuela de Arquitectura de Granada en colaboración con el profesor José María Romero, de donde destacamos las *Derivas estudiantiles en la Costa del Sol, ZoMeCS ( Zona Metropolitana Costa del Sol) 2004 y 2005*, así como las incipientes colaboraciones en proyectos para la reurbanización de la antigua *Carretera de Cádiz, Málaga, 2008: “Insistir y resistir”* con la participación activa de agentes sociales territoriales muy diversos (activistas medio-ambientales, docentes, estudiantes, vecinos y vecinas y profesionales, entre otros). En esta misma línea, hemos continuado con los workshops colaborativos (WS) entre la Universidad de Granada, la Universidad de Málaga, Fundación Rizoma (Málaga), La plataforma Nueva Cultura del Agua y la ciudadanía, entre los que mencionamos: *El Albaicín “Disidencia o Resistencia” de Granada* con la participación de más de 50 estudiantes; *La Cuenca Fluvial del Rio Guadalmedina de Málaga* con 55 estudiantes implicados (2008); *Maneras de hacer: propuestas para Palma Palmilla (Málaga)* 40 estudiantes y varios profesionales de la educación e investigadores de Málaga (2009); *Otra Manera de hacer (Málaga)* con 46 estudiantes incluidos estudiantes Erasmus (2011); *Participación ciudadana Casabermeja, Málaga* con la participación de 40 estudiantes con trabajos que derivaron en TFM (2017).

Entre las ideas de partida de estos proyectos comunitarios estaba la de contextualizar históricamente el territorio, sus denuncias, resistencias y problematizar las diversas situaciones en clave política, económica, ambiental y socioeducativa. En concreto, en estas iniciativas se ha realizado un análisis crítico de las problemáticas socioeducativas y ambientales derivadas de la gentrificación y del modelo turístico que se promueve en distintas zonas de Málaga y de Granada, cuyos efectos han alterado la vida de las comunidades afectadas en todas sus dimensiones. La metodología empleada se basa en el modelo de la IAP propuesto por Fals Borda (2006), Pindado (2000) y Rodríguez Villasante (1995, 2002). Los encuentros de trabajo de los estudiantes universitarios con la ciudadanía y otros agentes locales implicados se han concretado en varios proyectos de intervención- acción que se han hecho efectivos y cuyos resultados han tenido un impacto social relevante (VV. AA., 2005, 2009, 2010, 2011<sup>a</sup>, 2011<sup>b</sup>, 2013; Habegger y Mancila, 2019).

Otro proyecto de colaboración entre la Universidad y la comunidad digno de señalar es el que se ha llevado a cabo en Andalucía, durante un periodo de cinco años, entre 2008-2013 y ha sido coordinado por el prof. Miguel López Melero. A diferencia de las iniciativas comunitarias anteriormente mencionadas, este proyecto se focalizó en la colaboración entre la Universidad y la comunidad educativa de varios centros educativos de Andalucía con la intención de mejorar la escuela pública. El objetivo principal era la construcción conjunta de la escuela deseada a través del trabajo cooperativos y la IAP entre familias, estudiantes, docentes de varias escuelas e investigadores de la Universidad de Málaga y la Universidad de Cádiz. En este caso, la metodología empleada ha sido la investigación- acción- participativa, según el modelo de Kemmis y McTaggart (1988). Este proyecto (Escuela Inclusiva) permitió analizar conjuntamente las condiciones que debe reunir una escuela para favorecer procesos educativos inclusivos basados en el modelo educativo del Proyecto Roma y desarrollar una serie de propuestas de acción con incidencia tanto en las escuelas implicadas como en la formación inicial y el desarrollo profesional de los profesionales de la educación desde una perspectiva crítica e inclusiva (López Melero, 2018; Mancila et al., 2018).

Más recientemente, entre 2019-2022, hemos participado en el proyecto LEMA (Learning from the margins- Aprender desde los márgenes), un proyecto internacional de colaboración entre seis instituciones de España, Dinamarca y Suecia (Universidad de Málaga, UCC -University College Copenhagen, Universidad de Malmo y Organizaciones No Gubernamentales como la Asociación Marroquí de Málaga, 3B Housing Copenhague y Malmo City), con el objetivo principal de desarrollar de forma compartida un modelo pedagógico participativo de trabajo sostenible con comunidades y jóvenes en situación de marginalidad, con la participación de investigadores, estudiantes, profesionales y jóvenes de los tres países. En el proyecto LEMA se analizó de forma comparativa, sistémica y trasnacional las relaciones entre determinados contextos urbanos y los procesos de marginación y exclusión de los jóvenes más vulnerables (en el caso de España, jóvenes exMena y en el caso de Dinamarca y Suecia, jóvenes inmigrantes de segunda generación). Los jóvenes fueron protagonistas, tanto del análisis realizado como de las soluciones concretas encontradas para dar respuesta a sus necesidades, expectativas y sueños, teniendo en cuenta el contexto específico de cada país. Las metodologías empleadas fueron participativas teniendo en cuenta la tradición nórdica de la investigación social crítica (Tofteng y Bladt, 2020) y la tradición latinoamericana de la educación crítica y la IAP (Freire, 1973; Fals Borda, 2013).

Para el propósito del artículo, además de las experiencias anteriormente descritas, queremos destacar el Proyecto Pensando Lagunillas, un proyecto de renovación urbana con la colaboración entre la Universidad y la comunidad, llevado a cabo entre el 2019-2020 y concebido como un espacio colectivo que permitió la interacción de dos universidades (estudiantes y docentes de la Escuela de Arquitectura Universidad de Granada y estudiantes de Educación Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad e Málaga, la Administración Pública (OMAU como gestora de Fondos Europeos), la Fundación Rizoma (como parte técnica que promueve el diagnóstico participativo) en un barrio concreto de la ciudad de Málaga (barrio Lagunillas) y con sus habitantes. La finalidad y las fases de desarrollo del proceso se han descrito con más detalle en otro trabajo (Mancila et al., 2022). No obstante, recordamos que el Proyecto Pensando Lagunillas pretendía ofrecer al alumnado la posibilidad de participar en un proceso formativo curricular interdisciplinar, de carácter experiencial, en educación socio-comunitaria e IAP en un contexto de alta vulnerabilidad.

Todos los proyectos presentados pretendían, por un lado, ofrecer una formación universitaria inicial y permanente (formal y no formal), de carácter transdisciplinar, directamente relacionada y sensible con las necesidades reales de los participantes y por otro, generar conocimiento para el cambio y la mejora, en un proceso colaborativo más directo entre la Universidad y la comunidad.

En síntesis, en cada uno de ellos, se intentó conectar la formación con la investigación y la acción para dar respuesta a los siguientes objetivos:

- Conocer de primera mano las realidades sociales complejas que atraviesan las comunidades participantes.
- Desarrollar proyectos de investigación colaborativa que tengan un impacto social y educativo significativo.
- Recoger información de calidad, desde y con los propios agentes locales implicados.



- Adquirir competencias de comunicación y sistematización de la información.
- Realizar labores de devolución y transferencia de investigación para diferentes grupos y personas implicadas.
- Adquirir las competencias éticas y profesionales necesarias para llevar a cabo proyectos socioeducativos colaborativos interdisciplinarios.

Asimismo, entre los objetivos de los miembros de la comunidad (jóvenes en riesgo de exclusión, escuelas, barrios) podemos mencionar:

- Identificar situaciones problemáticas relevantes, según sus necesidades y sus prioridades.
- Influir en los agentes socioeducativos locales clave para generar los cambios deseados.
- Acceder a recursos y formación en investigación para que estén capacitados para emprender sus propias investigaciones en el futuro.
- Tener voz en la investigación, en lugar de que se haga una investigación sobre ellos/as.

Las experiencias mencionadas tuvieron un claro enfoque participativo y se inscriben en la tradición democrática de la investigación y la educación con base en las propuestas de las teorías social crítica promovida por autores como Freire (1973), Fals Borda (2013) o Kemmis, & Edwards-Groves (2018) entre otros.

A continuación, presentaremos de forma separada las bases teóricas que han sustentado el marco general, el diseño y el desarrollo de las experiencias de colaboración presentadas, aunque, en la práctica se hayan dado de forma interconectada y complementaria, retroalimentándose entre sí.

#### *a.) Los procesos de enseñanza-aprendizaje críticos*

Al contrario de los modelos educativos tradicionales bancarios (Freire, 1973) basados en un currículum preestablecido, con un predominio del carácter racional-cognitivo de las actividades y una uniformización y generalización de las mismas, los procesos de enseñanza-aprendizaje críticos, orientados a la acción social y educativa parten de las ideas previas de los propios estudiantes, así como de las necesidades y los saberes de cada comunidad. Por lo tanto, se abre el espacio pedagógico más allá de las paredes del aula tradicional (Ocelli et al., 2022) para facilitar una educación dialógica, participativa, que involucre a todos los actores en un proceso de aprendizaje teórico-práctico situado y, a la vez, favorezca el cambio individual y colectivo.

En esta línea, la Cátedra UNESCO de Investigación Comunitaria y Responsabilidad Social en Educación Superior (2021) hace un llamamiento a las universidades para ofrecer en sus planes de estudios “mayores oportunidades para que todos los estudiantes puedan aprender sobre enfoques democráticos para la investigación en teoría y en la práctica” (p.34).

Y del mismo modo, la Comisión Europea (2017) nos indica que “algunas instituciones están desarrollando su perfil como "universidades cívicas" mediante la integración de temas locales, regionales y sociales en los planes de estudio, involucrando a la comunidad

local en proyectos de enseñanza e investigación, (...) y construyendo vínculos con las comunidades locales (...) el trabajo comunitario puede ser una forma particularmente efectiva de ayudar a los estudiantes a desarrollar su experiencia y habilidades prácticas más amplias”(p.7).

Una forma de llevar a cabo este tipo de iniciativas es a través de la educación desde y con la comunidad, entendida como un conjunto de prácticas diversas, intencionadas, rigurosas “que instituciones y organizaciones implementan en comunidades, ante todo con el fin de mejorar la calidad, las condiciones y el modo de vida de las personas” (Romero, 2012, p.297), teniendo en cuenta sus múltiples dimensiones: social, económica, cultural y política. Es decir, se persigue un cambio de carácter físico (mejoras arquitectónicas, eliminación de barreras para favorecer la movilidad y la comunicación; mejoras en el planeamiento o re-diseño urbano para una mayor habitabilidad; programas de reforestación y regeneración de pulmones verdes en la ciudad, etc.) y, además, un cambio social (disminución de problemas y conflictos sociales como la insalubridad, convivencia, etc.); un cambio de carácter económico (creación de empleo sostenible); un cambio cultural (pasar de ideas preconcebidas a nuevas formas de hacer, más creativas y colaborativas) y un cambio político (mejoras en la participación, espacios y procesos que involucren a la ciudadanía en la generación de propuestas y en la toma de decisiones) (Alejandro Delgado et al., 2012).

Por consiguiente, en relación a la formación de los futuros profesionales de la educación, consideramos la educación comunitaria y las distintas modalidades de la IAP como una modalidad de educación transformadora que combina la investigación con la formación y acción desde un enfoque interdisciplinar, participativo, orientado hacia un sistema social más justo. La necesidad de conectar con el entorno local, con prácticas vivas, de resistencia y en movimiento se convierte en un reto para las universidades públicas.

A través de la participación en proyectos colaborativos de carácter crítico, transformador (en tanto contenido y proceso cíclico continuo de acción- reflexión- diálogo) el alumnado puede adquirir una comprensión mucho más profunda de los complejos problemas sociales, ya que entra en contacto directo con los protagonistas, las prácticas y la indignación social. Por un lado, aprende a identificar discursos y prácticas normalizadoras de exclusión, marginación o discriminación y, por otro, a analizar colectivamente aquellos factores y condiciones que favorecen la inclusión social, así como los posibles itinerarios necesarios que permitan encauzar una mayor visibilidad de quienes están olvidados, poco nombrados o ausentes en la planificación de las ciudades, o tampoco figuran en los contextos académicos. Realidades muchas veces inconexas.

Este tipo de formación, igualmente, tiene una doble vertiente, una crítica y otra pragmática, ya que ayuda al desarrollo de su responsabilidad como futuros profesionales de la educación, pero también como ciudadanos informados e implicados activamente en su región.

Además, la colaboración entre la Universidad y la comunidad se vuelve un proceso de formación en sí mismo, a la vez que genera aprendizajes relevantes tanto a nivel personal como a nivel comunitario. La IAP, con una clara intencionalidad pedagógica, se convierte, por lo tanto, en una metodología de enseñanza - aprendizaje expandida, siguiendo a Engeström (2001), en donde alumnado pero también profesorado,

investigadores, miembros de la comunidad y otros agentes implicados en el proceso cíclico de investigación cuestionan, reflexionan y analizan los problemas en su contexto para generar conocimientos y “prácticas radicalmente nuevas, mucho más amplias y más complejas” (Engeström y Sannino, 2010, p. 2).

*b.) La investigación social y educativa como praxis*

Avanzar en la construcción del conocimiento de forma compartida, a través de la IAP, implica entender la comunidad como un recurso valioso para la construcción del proceso de investigación y de producción del conocimiento. El concepto *fondo de conocimiento e identidad* es un aporte clave en esta línea, en tanto valores locales, creencias, artesanías y otros saberes de la comunidad y sus propias definiciones (Esteban-Guitart y Llopart, 2016; Fals Borda, 1996). Además, siguiendo a Sousa Santos (2011), una investigación comprometida con la justicia cognitiva, que respeta el derecho de producción de conocimiento de una comunidad, debe favorecer una construcción democrática en donde la participación no solamente es valiosa en sí misma para el proceso investigador, sino que se considera necesaria para la validación y legitimación del mismo. En esta co-construcción se respetan los deseos, las necesidades y los decires de los miembros de la comunidad, a la vez que se impulsa el desarrollo científico y se conecta con las aspiraciones de cambio y mejora social. Es una investigación que rompe con los roles tradicionales del investigador – investigado, ya que todos los participantes se hacen protagonistas corresponsables y copartícipes de las decisiones y de las transformaciones que se producen, abordando conjuntamente los problemas para encontrar soluciones y acciones creativas. En este sentido, la práctica de investigación se transforma en praxis, con profundas implicaciones éticas tanto para las personas o los grupos implicados, como para el entorno (Kemmis y Mahon, 2017; Reason y Bradbury, 2008).

Por lo tanto, entendemos la colaboración entre la Universidad y la comunidad como un proceso relacional de aprendizaje e intercambio equitativo de experiencias, recursos y conocimientos en el beneficio mutuo y que, a la vez, sirve como un catalizador de transformaciones de nuestro entorno más cercano. Es una práctica con un gran potencial democrático, ya que favorece el desarrollo de los valores y actitudes colaborativas de la ciudadanía, así como la creación y búsqueda de soluciones para problemas sociales concretos.

Además, partiendo de la complejidad de las situaciones problemáticas actuales que afectan la vida comunitaria se necesita romper con la fragmentación del conocimiento por disciplinas académicas tradicionales y promover programas integrales, estratégicamente coordinados y actividades de trabajo en red, horizontal, de carácter interdisciplinar, de acuerdo con las necesidades reales de la comunidad, prestando especial atención a las desigualdades ya existentes a nivel local (Civís Zaragoza y Longás Mayayo, 2015).

#### **4. Principios de acción: presentación y análisis**

Las experiencias presentadas vienen retroalimentando nuestras praxis, en cuanto espacios híbridos entre el territorio, la academia, las instituciones públicas y organizaciones sociales y se asientan en unos principios interconectados que le dan sustento pues, aunque el contexto, las personas y la realidad de cada investigación son los que hacen único a cada proceso, identificamos varios elementos característicos que atraviesan los proyectos

socioeducativos mencionados. Cada uno de estos principios o en el conjunto, nos ayudan a repensar y profundizar en los procesos desarrollados.

Por ello y a partir de autores como Freire (1973; 2008), Fals Borda, (1996), Rodríguez Villasante (2002), Red CIMAS (2015), Reason y Bradbury (2008), Sousa Santos (2011) o Kemmis y Mahon (2017) y otros, utilizamos este espacio para presentar 10 principios de acción que nos han acompañado en proyectos colaborativos entre la Universidad y la comunidad, teniendo en cuenta que no se trata de un conjunto cerrado, sino de unos principios abiertos, en continuo proceso crítico de revisión y cambio, con la intención de problematizar los procesos desarrollados y de fomentar el rigor, validez y relevancia estas prácticas con carácter transformador para los actores implicados y posibles futuras iniciativas.

1. *Principio de inclusión* como premisa fundamental de la colaboración entre la Universidad con el territorio, requiere de pararse a pensar el para qué y el para quién de la iniciativa.
2. *Principio de diálogo y creación de espacios para interrelación* como bisagra que posibilita todo el proceso colaborativo y la corresponsabilidad de los actores implicados.
3. *Principio de creatividad (construcción colectiva de conocimiento)* como la esencia de la creatividad social emergente.
4. *Principio de valores democráticos* sobre los que se fundamentan los proyectos de colaboración guía y permite asentar el compromiso de la Universidad con las causas y trayectorias vivas del territorio.
5. *Principio de proceso dinámico* nos invita a pensar en un compromiso temporalmente más extenso, más allá de las intervenciones a corto plazo.
6. *Principio de transparencia* para redactar, componer y visibilizar los proyectos, así como compartir abiertamente el diseño desde sus inicios también resulta primordial.
7. *Principio estratégico, la importancia de las Ideas Fuerza*. Atisbar y revelar futuros deseables, y necesarios, son aspectos que dotan los proyectos de atributos que movilizan, que permiten poner en valor el trabajo de campo, la noción crítica, la identificación de recursos, actores en potencia y sobre ellos aprovechar posibles sinergias de acción.
8. *Principio de acción transformadora* inherente a las prácticas generadas, impulsa la creación de baterías de propuestas que podrían revertir las realidades. La colaboración suma, recrea y enriquece las miradas iniciales, y los saberes, competencias y habilidades diversas puestas al servicio de lo común transforma la realidad y cualifica la proyección acercándose técnica y visualmente a ese horizonte imaginado.
9. *Principio de supervisión democrática* a las ideas de acción transformadora pueden enredar a los actores locales en nuevas miradas, nuevos roles.
10. *Principio de sistematización, difusión de los resultados*, así como su devolución a la comunidad, en los medios y con otros agentes sociales y educativos, podría entretejer nuevas prácticas docentes-investigadoras colaborativas y futuros más esperanzadores.

A continuación, de manera más detallada, nos centramos en analizar los principios que han guiado y han sustentado nuestras experiencias colaborativas, así como su potencialidad en proyectos de colaboración Universidad- comunidad en su formato de educación comunitaria y de la IAP. Para facilitar la lectura de dicho análisis se ha realizado una tabla que sintetiza los contenidos claves y las preguntas a las que responden estos principios, los autores en los que se sustentan y las experiencias desarrolladas a las que hacen referencias (Tabla1).

Tabla 1.

Los principios de acción: características, autores, experiencias

PRINCIPIOS	CONTENIDOS CLAVES / PREGUNTAS	AUTORES	LOS PROYECTOS DESARROLLADOS A LOS QUE SE HACE REFERENCIA
1. Principio de Inclusión	<p><b>1. Contenidos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Heterogeneidad y cantidad de participantes. (estrategias comunicativas y organizativas).</li> <li>- Identificación (mapeo) e implicación de colectivos como infancia, inmigrantes y personas no organizadas (redes) como analizadores históricos.</li> <li>-Diversidad de prácticas, saberes, identidades</li> <li>- Apertura e incorporación durante todo el proceso (negociaciones, sinergia)</li> </ul> <p><b>2. Preguntas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Para qué, con quiénes y para quién?</li> <li>¿Por qué?</li> </ul>	<p>Sousa Santos (2011) con el concepto de “justicia cognitiva”; Fals Borda (2013); IAP como rotura con teoría/práctica, objeto/sujeto; Esteban-Guitart y Llopart, 2016, con el concepto “fondos de conocimiento e identidad”</p>	<p>Experiencias en los últimos WS Y Proyectos: Lagunillas, Lema, Escuela Inclusiva</p>
2. Principio de diálogo y creación de espacios para interrelación	<p><b>1. Contenidos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Creación de Grupo Motor y asunción de co-responsabilidades (identificación de necesidades, potencialidades).</li> <li>-Metodología en modalidad Taller (consignas, trabajos colaborativos, plenarios y espacios de puestas en común, debate, expresión oral e interrelación y otras técnicas dialógicas).</li> <li>-De la participación individual a la grupal, identificación de consensos y disensos, competencia comunicativa.</li> </ul> <p><b>2. Preguntas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué nos preocupa?, ¿Qué necesitamos?, ¿De qué estamos orgullosos?,</li> <li>¿Cómo lo abordamos?,</li> <li>¿Con quién/es contamos y tienen algo que decir?</li> </ul>	<p>Freire (1973) con el concepto del “aprendizaje dialógico”; Habermas (1992), con el concepto de consenso</p>	<p>Todos los WS y otras experiencias en Participación Ciudadana El proyecto Lagunillas, Lema, Escuela Inclusiva</p>

<p>3. Principio de creatividad (construcción colectiva de conocimiento)</p>	<p><b>1. Contenidos:</b>                  - Registro de diferentes discursos, prácticas y trayectorias (rigurosidad)                  - Talleres y formatos de producción colectiva                  Innovación, posiciones emergentes, nuevos trabajos académicos</p> <p><b>2. Preguntas:</b>                  ¿Cómo evidenciamos y comunicamos lo que diagnosticamos, creamos y producimos? ¿en qué formato lo visualizamos?                  ¿Con qué técnicas contamos? ¿Dónde alojamos nuestras producciones?                  ¿Cómo se puede hacer accesible?</p>	<p>Santos (2011) con el concepto de “ecología de saberes”;                  Red CIMAS (2015); Engeström y Sannino, 2010, con el concepto de prácticas radicalmente nuevas</p>	<p>Experiencia en todos los WS                  El proyecto Lagunillas, Lema, Escuela Inclusiva</p>
<p>4.- Principio de valores democráticos</p>	<p><b>1. Contenidos:</b>                  - Capacitación (más autonomía a los procesos)                  - Valores construidos por el Grupo Motor según las necesidades de partida /reivindicaciones (democracia, equidad, compromiso, bien común, solidaridad, respeto, valor a la diversidad)</p> <p><b>2. Preguntas</b>                  ¿Qué valores se necesitan/queremos promover? ¿qué criterios pueden orientar nuestros procesos y nuestras tomas de decisiones? ¿Cómo?                  ¿Para qué y para quién?                  ¿Cómo hacer democráticos nuestros espacios?</p>	<p>Fals Borda (2013), Red CIMAS (2015) Kemmis y Mahon, (2017); Reason y Bradbury (2008); Burbles y Torres, (2005); Connell, (2013); Giroux (2010); Goddard et al. (2016); Olssen y Peters (2005); Kemmis y Edwards-Groves (2018); López Melero (2018).</p>	<p>Últimos WS                  El proyecto Lagunillas, Lema, Escuela Inclusiva</p>
<p>5. Principio de proceso dinámico</p>	<p><b>1. Contenidos:</b>                  -Diseño participativo (Co-Diseño)                  -Planificación Estratégica espaciotemporal (más allá del evento puntual o a corto plazo): procesual, auto organizativa, puntos de inflexión, convocatorias y calendario, cronograma, temporalidad                  -Sinergia de recursos (capacidades, recursos</p>	<p>Red CIMAS (2015); Kemmis y McTaggart (1998); Fals Borda, (2013)</p>	<p>Los WS y las experiencias en participación ciudadana a medio y largo plazo (anual, bianual, etc.)                  El proyecto Lagunillas, Lema, Escuela Inclusiva</p>

	<p>económicos, espacios, experiencias)</p> <p><b>2.Preguntas</b>                  ¿Cuándo / hasta cuándo?                  ¿Con qué, con quiénes, cómo y dónde?                  ¿Cómo se podría proseguir, con quiénes, a quiénes se podrían enredar? ¿Cómo promover procesos más autónomos y perdurables en el tiempo?</p>		
<p>6. Principio de transparencia</p>	<p><b>1. Contenidos:</b>                  -Registros, sistematización, categorización, composición, redacción.                  -Calidad de la información.                  -Espacios colectivos / colaborativos de producción                  -Accesibilidad (acceso abierto, distintos formatos, viejas y nuevas tecnologías) y                  -Devolución (talleres y asambleas)</p> <p><b>2.Pregunta:</b> ¿Cómo generar autonomía y reapropiación de los WS en el territorio?                  ¿Cómo generar puntos de inflexión, reflexión y proyección? ¿Cómo entregar información a los informantes para que se reapropien y movilicen su accionar? ¿Para qué?</p>	<p>Red CIMAS (2015); Fals Borda (2013); Rodríguez Villasante (1995, 2002)</p>	<p>Todos los WS y especialmente en los últimos se promueven dinámicas a Medio Plazo Prácticas en Presupuesto Participativo El proyecto Lagunillas, Escuela Inclusiva</p>
<p>7. Principio estratégico, la importancia de las Ideas Fuerza.</p>	<p><b>1. Contenidos:</b>                  -Redacción de Futuros Posibles: creación de Agenda Local                  -Trazos / Tendencias para cambiar (Creación de Sueños colectivos / formato creativo)                  -Movilización y operatividad: acciones, ejecución</p> <p><b>2. Pregunta:</b> ¿Hacia dónde vamos? ¿Hacia dónde deseamos ir? ¿Cómo nos gustaría que fuese nuestro territorio a 10 años? ¿Qué se podría hacer? ¿Qué propuestas tenemos?</p>	<p>Freire (2008) pedagogía de la esperanza y de los futuros deseables; Kemmis y Edwards-Groves (2018) con el concepto de “educación para un mundo en el que valga la pena vivir”</p>	<p>El proyecto Lagunillas, Lema, Escuela Inclusiva. Proyectos Planes Comunitarios</p>

<p>8. Principio de acción transformadora</p>	<p><b>1. Contenidos:</b>                  -Capacidad de propuestas (salto de las propuestas individuales a las colectivas - construcción colaborativa)                  -Nuevos estilos de hacer y relacionarse (autoconvocatorias, redes de contactos, enriquecimiento informativo-colectivo, empoderamiento)</p> <p><b>2- Preguntas:</b> ¿Qué propuestas hay? ¿Qué otras alternativas existen? ¿Podemos identificar Buenas Prácticas que sirvan para implementar en nuestro territorio? ¿Para qué? ¿Cómo?</p>	<p>Freire (1973)- noción de concientización y la de emancipación; Engeström y Sannino, (2010), concepto de aprendizaje extendido; Fals Borda, (2013); Kemmis y McTaggart, R. (1988); Reason y Bradbury (2008).</p>	<p>Los WS.                  El proyecto Lagunillas, Lema, Escuela Inclusiva</p>
<p>9. Principio de supervisión democrática</p>	<p><b>1. Contenidos:</b>                  -Grupo Motor Ampliado                  -Sistema de comunicación y coordinación (evaluación, nuevos roles, más protagonismo, nuevos procesos)                  - Rendición de Cuentas</p> <p><b>2- Preguntas:</b> ¿Por qué? ¿Cómo se están implementando nuestras propuestas? ¿Con qué recursos? ¿Qué impacto están generando? ¿cómo podríamos revisar nuestros procesos?</p>	<p>Coghlan y Brydon-Miller (2014); Rodríguez Villasante (1995, 2002)</p>	<p>Los WS.                  El proyecto Lagunillas, Escuela Inclusiva</p>
<p>10. Principio de sistematización, difusión de resultados</p>	<p><b>1. Contenidos:</b>                  - Registros (distintos formatos)                  - Diversificación de canales y medios varios (radio, prensa, folletos, online, adaptado al contexto)                  -Publicación.</p> <p><b>2. Preguntas:</b> ¿Cómo podemos reordenar nuestros procesos? ¿cómo y en qué formatos difundir nuestra experiencia? ¿A quién y cómo socializar los WS?</p>	<p>Fals Borda (2013); Rodríguez Villasante (1995, 2002) y publicaciones Colección Construyendo Ciudadanía en el Viejo Topo</p>	<p>Los WS,                  El proyecto Lagunillas, Lema, Escuela Inclusiva</p>



## 1. Principio de inclusión

### *Contextualización y desarrollo*

Las primeras experiencias de colaboración entre la Universidad y los territorios (en su mayoría en la provincia de Málaga) se han iniciado desde la propia Universidad, pero a medida que han avanzado, nuevos contactos han permitido conectar con otras experiencias desarrolladas por la ciudadanía. En estas iniciativas, los “para qué” y los “para quién” eran definidos por la Universidad, ateniéndose a los intereses académicos, curriculares y formativos que las distintas asignaturas demandaban. No obstante, a lo largo de los años, nuevos proyectos han surgido desde la demanda territorial y, al entrar en contacto con metodologías participativas, se ha ido solicitando el acompañamiento a las iniciativas sociales, políticas, de participación, resistencia o de otra índole. Estas nuevas experiencias, introducen a la universidad y la comunidad en negociaciones, de forma que el beneficio se hace mutuo y el proceso investigativo se pone al servicio de demandas explícitas del territorio (sea para colaboración en diagnósticos participativos, la elaboración técnica de propuestas, la viabilidad de las mismas o su ejecución).

A diferencia de las primeras experiencias, iniciativas docentes que incluían en sus programaciones estas prácticas como colaboración con la comunidad (derivadas ZoMeCS, WS Alcaicín, entre otros), los proyectos posteriores han permitido partir de verdaderos pulmones sociales con prácticas en resistencia (Palma Palmilla, Pensando Lagunillas, el Bosque Urbano de Málaga –BUM o Presupuesto Participativo de Casabermeja), llegando al caso que estas prácticas simbióticas entre Universidad y territorio se conviertan en parte inherente de los procesos de investigación y acción socio-educativa. Las últimas experiencias, como el proyecto Pensando Lagunillas, el proyecto LEMA o Escuela Inclusiva, ya no ponen el acento en quién invita o quién demanda, sino en el apoyo mutuo generado para fortalecer todas las partes implicadas e introducir la democratización en los procesos de docencia - investigación – acción.

### *Reflexión*

Estos proyectos brindaron a los agentes de la comunidad de revelar sus necesidades, orgullos y sueños en un proceso inclusivo de planificación y generación colectiva de conocimiento y soluciones de mejora. Es por ello por lo que el principio de inclusión invita a vivir en primera persona, del *singular* y del *plural*, dinámicas y habilidades comunicativas y organizativas, y a compartir conocimiento experto en materias diversas que acumulan décadas de experiencias cotidianas en resistencia y se revelan en el espacio urbano.

El principio de inclusión requiere de estrategias que permitan adentrarse en el territorio físico y social, que no dejen a nadie atrás y consideren que todas las personas son importantes, especialmente los sectores invisibilizados y más vulnerables o territorios abandonados y discriminados históricamente. De esta forma, tanto el alumnado universitario como la propia comunidad comienzan a amplificar las voces y a accionar: se identifican personas, grupos, organizaciones e instituciones locales; se recuperan y se proyectan calendarios de trabajo; se elabora conjuntamente el diseño inicial; se arman guías comunes de organización y actuación con espacios de autoevaluación crítica, y se identifican elementos históricos del barrio.

Las primeras ideas operativas plantean la necesidad de aprovechar el potencial del alumnado y evidenciar las necesidades de los protagonistas locales. Después de unas primeras rondas, donde se identifican estos potenciales, se trabaja en pequeños grupos donde estudiantes, junto a vecinos y vecinas del lugar, se autoorganizan según intereses, demandas expresadas y en base a objetivos acordados. Estas experiencias llevan a considerar espacios físicos y plataformas virtuales de trabajo que otorguen la posibilidad de redistribución del poder, asentar el intercambio y la producción colectiva.

## *2. Principio de diálogo y creación de espacios para interrelación*

### *Contextualización y desarrollo*

El diálogo fue la premisa básica de los proyectos tanto antes, durante, y al final. Principalmente en los WS desarrollados, las visiones iniciales de introducción al territorio se han hecho utilizando charlas de aula en la Universidad con agentes del territorio y/o técnicos que promueven la participación en contextos socio-comunitarios. En todos los proyectos, el diálogo nos permitió planificar los procesos ajustándonos a la demanda local y negociando las funciones y posibles colaboraciones. De esta forma, se han definido las fases, técnicas y ritmos, se han conformado los grupos y subgrupos de trabajo, se han creado hitos temporales que permitieron espacio para revisar, poner en común, tomar distancia y analizar los puntos de inflexión que el proceso demanda. En realidad, lo que plantea el ritmo y el estilo de trabajo son los días de cierre planificados. Hechos que obligan a disponer de espacios comunes donde volcar, compartir y aumentar la calidad de la información que se va creando. Hay que recordar que en muchas de las iniciativas desarrolladas, han participado entre 20 y 60 estudiantes, lo que requiere ser operativos y no perder la mirada global del gran grupo, donde se incluyen a los actores protagónicos del territorio.

Durante el proceso, el uso de técnicas de escucha, el relato biográfico, así como las entrevistas, han permitido identificar informantes clave, que, bien por sus prácticas, por su conocimiento o su profesión, han aportado sus perspectivas a la reflexión conjunta sobre las situaciones problemáticas y al diseño de propuestas.

### *Reflexión*

El principio del diálogo favorece al alumnado, así como los miembros de la comunidad, los investigadores y otras personas implicadas a adentrarse en el territorio y en “el mundo de relaciones”, lo que posibilita dar el salto a segundas redes, contactar con nuevos referentes y concertar nuevos encuentros (talleres, asambleas). Los espacios de interrelación, intersubjetivos permiten conversar, comprender y profundizar, pero, también, realizar devoluciones, con lo que se realiza la triangulación de fuentes y técnicas, y se identifican nuevas visiones.

A través del diálogo de los portavoces de los pequeños grupos (conformados por estudiantes, miembros de la comunidad, técnicos y diferentes perfiles), los registros generados se matizan e ilustran con voces en primera persona, acercándose de esta manera a la complejidad de la realidad social y educativa. Los discursos de mujeres, hombres, jóvenes, mayores e infancia toman cuerpo y evidencian los sentires del territorio.

Por otro lado, las estrategias dialógicas desarrollan actitudes y recursos para la escucha activa, recuperando los discursos de la población para el registro testimonial y otorgar la

mirada en primera persona. Compartir y reflexionar sobre el trabajo con los protagonistas del territorio (desde que participa de un huerto comunitario, una vecina que se reúne con otras mujeres del barrio, un joven que juega al baloncesto en la plaza con otros compañeros de otro barrio, o el dueño de la tienda del barrio que conoce todos los entresijos de la comunidad) permite acercarse a todas las posiciones discursivas y poner en valor la idiosincrasia de cada agente social.

Al finalizar estos proyectos, suelen producirse dos espacios importantes respecto al diálogo: la devolución a la comunidad y la socialización a la Universidad. Uno es más vivencial, propositivo y reflexivo, y el otro es más analítico y permite dar a conocer los informes y los trabajos académicos. Ambos desarrollan la competencia comunicativa ante un público activo: una presentación, un vídeo, un formato creativo o una propuesta de taller con nuevos actores.

### *3. Principio de creatividad (construcción colectiva de conocimiento)*

#### *Contextualización y desarrollo*

En las experiencias desarrolladas, el principio de la construcción colectiva del conocimiento ha implicado identificar y trabajar con agentes socioeducativos y nos ha permitido crear de forma colectiva una línea cronológica de los registros (testimonios, discursos, imágenes, proyecciones, etc.). A medida que se avanzaba y, en base a los objetivos negociados, se ha recogido información sobre los hechos y percepciones de la población, se han evidenciado paradojas y se han contemplado específicamente las diferencias en los discursos y en las prácticas, visibilizando todas las posiciones discursivas y en especial las más silenciadas (mujeres, inmigrantes, infancia y juventud). Los informes se canalizan por múltiples vías y formatos (audios, fotografías, vídeos, mapas, infografías, titulares, collages, buenas prácticas, artículos, ensayos).

La necesidad de favorecer una comunicación rápida y ágil, ha permitido agilizar la colaboración, creándose espacios comunes para la construcción de documentos colaborativos donde se ha compartido el material de trabajo: extractos, registros de entrevistas, conversaciones informales, imágenes, vídeos, planos, dibujos, bocetos, textos, bibliografía o coproducciones emergentes, así como las ideas o reflexiones de debates generados a raíz de la participación de personas claves según el contexto y la situación de investigación. Todo ello formó parte de los trabajos finales del alumnado, así como de los documentos diagnósticos o propositivos del territorio.

En proyectos como los WS, Pensando Lagunillas o el LEMA que se desarrolló, en gran parte, durante la pandemia Covid - 19, el espacio virtual de las tecnologías aplicadas a la educación ha servido como un espacio común de almacenaje, pero especialmente como espacio para la colaboración, composición creativa y la integración de aportes diversos (disposición de forma abierta de todas y cada una de las producciones). En este sentido, los espacios virtuales que han ido configurándose en los diferentes proyectos han contado con plataformas oficiales de la Universidad con edición abierta, con espacios wikis o espacios de almacén en la nube, compartidos con la comunidad implicada.

#### *Reflexión*

El valor de la diversidad de los participantes y el potencial que acogen estas herramientas empleadas en varias experiencias presentadas ha visto la luz en diferentes publicaciones,

han formado parte de informes oficiales presentados a la administración pública, volcándose incluso en instancias del Rectorado.

En este sentido, resulta interesante la proyección de posibles sinergias para enfocar los proyectos y propuestas con las que suelen concluir estos trabajos para futuras intervenciones donde estudiantes quedan enredados y dan un nuevo curso a sus investigaciones o trabajos académicos, permitiendo, incluso, que agentes territoriales queden vinculados al circuito académico, en grupos de investigación y/o en programaciones docentes con continuidad.

#### *4. Principio de valores democráticos como pieza que fundamenta los procesos*

##### *Contextualización y desarrollo*

Desde el marco inicial y durante el acompañamiento metodológico y pedagógico, en todas nuestras experiencias se han compartido elementos que permiten introducir la actitud de corresponsabilidad, más allá de los intereses individuales, comprendiendo la realidad con la que se investiga como un espacio vivo, concreto, lleno de subjetividades e interrelaciones que necesitan de ciertos valores democráticos para que guíen el accionar y una práctica educativa responsable. El respeto, la confianza y el valor de la diversidad (López Melero, 2018) alimentan los demás principios y han atravesado todos los proyectos. No obstante, destacamos el proyecto Escuela Inclusiva que tenía contemplado entre sus objetivos específicos a conseguir, romper con un modelo educativo tradicional para generar de forma cooperativa otro modelo de escuela, una escuela respetuosa con las diferencias de su alumnado y capaz de ofrecer una educación rigurosa que favorezca el aprendizaje relevante y el desarrollo de todo el alumnado. Tanto este proyecto como los demás, se han convertido en retos colectivos al adentrarse en la pluralidad y evidencia los contrastes y tornar vivenciales conceptos como la cooperación, justicia social o la equidad.

##### *Reflexión*

Los valores democráticos sitúan al alumnado y a los miembros de la comunidad como sujetos protagónicos y desplazan al docente de su lugar como mero transmisor y al investigador como único responsable en la toma de decisiones al introducir a nuevos actores del territorio en clave de protagonistas y corresponsables de los procesos. La horizontalidad comienza a respirarse, los saberes, capacidades e intereses se funden y proyectan al itinerario común. Aunque los proyectos tenían unos objetivos mínimos curriculares y de necesidad territorial (construir el Diagnóstico Participativo, por ejemplo), el principio de los valores democrático ha incidido en converger los tiempos, disponibilidad e intereses diversos desde unas normas y valores compartidos por todos los implicados.

Consideramos que las posibilidades que se abren en estos procesos, para profundizar en los reclamos y las situaciones problemáticas necesitan de una dimensión ética que sostenga la colaboración entre la Universidad y el territorio. En este sentido, el principio de los valores democráticos configura nuevos estilos de hacer, siempre pivotando sobre las necesidades y demandas territoriales, nunca en contra de las luchas y prácticas en resistencia.

#### *5. Principio de proceso dinámico*

### *Contextualización y desarrollo*

La vida comunitaria es compleja y tiene múltiples dimensiones que van más allá de lo que el desarrollo de proyectos de colaboración puede pretender contemplar a priori. Por eso, consideramos tal vez este principio como uno de los más débiles y potentes al mismo tiempo, ya que la interacción con el territorio puede ser limitada o condicionada por los períodos y fechas de cierre de proyectos, pero, al mismo tiempo, esa interacción secuencial, cualificada y procesual incide de manera impactante y aporta el complemento necesario que cada contexto y comunidad requiere.

Los procesos de interacción y participación de los proyectos en los que hemos participado han partido de una secuencia temporal para la consecución de etapas que han retroalimentado el propio proceso comunitario y han sido indispensables para mantener un grado de flexibilidad que permita hacer propios y sintonizar los ritmos académicos con los del territorio. A su vez, en todas las experiencias se ha intentado mantener la secuencia y el dinamismo en los momentos de formación, como en los de obtención de información o sistematización, para mantener el sentido analítico propositivo real correspondiente a la fase de investigación -intervención.

### *Reflexión*

Más allá de las intervenciones temporales, este carácter procesual le confiere un sentido democrático y de movimiento a las experiencias de colaboración mencionadas. Participar del diseño colectivo de necesidades, de la definición de la problemática, del análisis de la realidad y de la elaboración de propuestas de mejora es un ciclo que realmente requiere de implicación y compromiso. Pero siempre está en reconstrucción, con la mira en otra democracia posible donde no exista una separación rígida entre quienes generen conocimiento y quienes habitan y transitan el territorio. La trayectoria acumulada en distintas experiencias de colaboración nos invita a pensar en un compromiso temporalmente más extenso. La Universidad no debería aterrizar puntualmente para experiencias concretas, sino comprometerse en procesos de medio y largo plazo.

## *6. Principio de transparencia*

### *Contextualización y desarrollo*

La tecnología virtual (wikis, espacios de almacenaje, plataformas universitarias...) ha representado el espacio común en el que el mismo proceso colaborativo de los proyectos colaborativos se visibiliza. Aunque primero se han creado las instancias físicas y presenciales para compartir la información de los grupos, la documentación producida se ha compartido a través de diversas plataformas virtuales. El principio de la transparencia es la huella de los proyectos, como también lo son los impactos generados en las redes y algunas dinámicas forjadas con los actores del territorio (espacios de devolución, creación de dinámicas lúdicas y festivas, ocupación de plazas públicas como lugares de encuentro, trabajo y proyección colectiva, jornadas de debate, comida comunitaria y reflexión...).

En los WS y el Proyecto Lagunillas, a medida que se ha avanzado, el pisar el territorio, conectar y comunicarse con él, se ha posibilitado, a través del registro y la sistematización, disponer de material al instante. Pero, por otro lado, las dinámicas de encuentro para socializar las producciones han permitido construir documentos colectivos como si de repositorios comunes se tratase. Este es el caso, por ejemplo, de tres derivas realizadas en un territorio concreto (cada grupo de estudiantes realiza sus recorridos por dos barrios). El grupo final se reunió, compartió, comparó y analizó las tres experiencias,

poniendo en común las evidencias observadas y dialogadas con los habitantes del lugar. La plaza del barrio se ha tornado reflexiva y el espacio se ha reconvertido para pensar colectivamente. Se ha analiza la realidad territorial y las marcadas diferencias que otorgan identidad a cada uno de los barrios recorridos, lo que ha permitido detectar realidades gestionadas de manera muy diferente y plantear debates sobre las diferencias en la gestión e inversión de recursos que, por ejemplo, por un lado, alzan a un barrio como residencial y turístico y a otro, apenas a 100 metros, lo degrada. La justicia territorial ha desvelado criterios de distribución diferentes, evidencia necesidades, configura territorios y ha planteado interrogantes que ayudan a pensarse.

A toda la publicación cronológica que se logra con estas colaboraciones, se ha dado acceso a los habitantes del lugar. Se han compartido links y URLs donde se ha alojado la documentación, de forma que se pueda seguir reconstruyendo en simultáneo, a partir de lo generado en el proyecto colaborativo. Las distintas modalidades de producción se han convertido en documentos de trabajo para continuar reflexionando en la universidad, para trazar nuevos y continuos itinerarios de acción formativa, y los documentos que sistematizan el conocimiento y las resistencias sociales emergentes durante el proceso, se han vuelto materiales útiles para las prácticas movilizadoras (visibilizando, constatando, avalando con datos, etc.).

### *Reflexión*

Aprovechar, diseñar y dar continuidad a fortalezas u oportunidades detectadas a través de las iniciativas mencionadas introduce la posibilidad de delinear como viables otros itinerarios. En alguna ocasión territorios de acción disponían de un campus universitario a pocos metros y algunas prácticas similares se habían comenzado a desarrollar. He aquí un potencial que debiera seguir profundizándose, ya que las producciones académicas de aquellos proyectos no estaban disponibles, no tenían acceso abierto. En este sentido, el hermetismo y la producción de conocimiento tradicional demuestra que mucho queda por hacer. La posibilidad de abrir los circuitos y hacerlos más accesibles podría ser una plataforma para recrear los conocimientos al servicio de la comunidad.

## *7. Principio estratégico, la importancia de las Ideas Fuerza*

### *Contextualización y desarrollo*

Aunque la mayoría de las iniciativas en las que se ha participado no parten de un diseño exclusivamente cerrado, la experiencia acumulada en todas ellas permite identificar elementos cruciales que enriquecen la práctica colectiva. La necesidad de que el grupo de estudiantes construya agenda con la comunidad local y planifique los sucesivos encuentros con el territorio nace de una primera puesta en común de las observaciones en movimiento: las derivas y los contactos con los Informantes Clave.

El primer debate, la puesta en común y el análisis titubeante en el grupo de estudiantes junto a los vecinos del lugar, permite concretar nuevos hitos, siguientes fechas de encuentro, horas y lugares, incluso organizar talleres participativos con sectores de la población o entrevistas que permitan desvelar situaciones problemáticas, identificar recursos existentes, así como oportunidades y deseos de transformación.

### *Reflexión*

Por lo general, los dos ejes básicos que configuran los proyectos son: abordar la mirada diagnóstica y comenzar a construir futuros deseables que permitan asentar y encuadrar propuestas que los hagan posibles. Entre ambos puntos se construye y se orienta la posibilidad de sintonizar las fortalezas con los sueños, plantear sinergias entre los actores del territorio y sus prácticas y revertir las situaciones problemáticas con las oportunidades. En definitiva, el trabajo de los estudiantes universitarios junto con la comunidad conecta las trayectorias, acelera y visibiliza la construcción de propuestas y delinea aspectos técnicos que las encaminan para hacerlas posible.

El hecho de investigar en base a los sueños esbozados, orientan muchas de las ideas, haciéndolas operativas y teniendo de referencias algunas otras trayectorias.

### *8. Principio de acción transformadora*

#### *Contextualización y desarrollo*

Todos los proyectos de colaboración universidad- territorio tienen un compromiso con la acción para la transformación. Las propuestas generadas en estos proyectos suelen ser asumidas por agentes claves con poder de decisión local, actores políticos, instituciones u organizaciones con incidencia en un territorio concreto, como por ejemplo los servicios sociales locales, las áreas de medio ambiente, los servicios públicos, el área de salud o instituciones escolares. Al principio, nuestras prácticas no negociaban con agentes con poder de decisión. En este sentido, la viabilidad de las propuestas, durante muchos de los WS a los que hemos acompañado, no encontraba salidas posibles, quedando meramente como proyectos técnicos. Aún considerando la importancia de crear proyectos y redactar propuestas, pensamos que resulta primordial implicar de primera hora a aquellas instancias que puedan ejecutarlas, bien por disponibilidad presupuestaria bien por competencias técnicas para la autogestión, lo que introduce las prácticas colaborativas en nuevos estilos de gestión.

La única forma de que los WS se conviertan en verdaderos proyectos de colaboración universidad-territorio en el tiempo y con carácter transformador, es que las etapas de propuestas pasen a la acción, sean etapas operativas, vinculantes y reales. Para ello, las negociaciones iniciales deberían contemplar esta fase de ejecución, constando compromisos presupuestarios o de canalización a otras instancias que sí lo hagan posible.

### *Reflexión*

Más allá de las baterías de propuestas, los proyectos colaborativos deben acompañar las etapas de acción, identificando a los actores responsables acordes a estilos de gestión democrática, que se comprometan con las inversiones necesarias, así como con calendarios de ejecución específicos, ya que el reto está en que la universidad se enrede en estos procesos a medio y largo plazo.

Por otro lado, se destaca la necesidad de visibilizar las transformaciones, más allá de la evidencia material que las propuestas generen en el territorio. Las confluencias vividas, recreadas durante los WS y los demás proyectos de colaboración, enriquecen la mirada inicial de los involucrados. Los saberes, los tipos de interrelación y los puntos de partida se desbordan con la participación de los diferentes agentes. Es decir, las habilidades, competencias y espacios generados también impactan sobre los agentes y los estilos de hacer. Todos aprenden de todos. No solamente se enriquecen los trabajos académicos y

las realidades locales, sino que, su combinación durante los períodos de colaboración, también se ven enriquecidos. La posibilidad de abrirse a prácticas colaborativas permite trazar conjuntamente horizontes imaginados y el hecho de recuperar la esperanza, poner en valor las competencias individuales y compartir los diferentes sueños permiten imaginar que otras realidades son posibles.

#### *9. Principio de supervisión democrática*

##### *Contextualización y desarrollo*

Muchas de las colaboraciones entre Universidad y territorio puestas en marcha han dejado calado, han introducido nuevas formas de abordar el trabajo comunitario, pero estas dinámicas han requerido de acompañamiento y supervisión para que el impulso colectivo y colaborativo no desfallezca, sino que se refuerce y se enriquezca.

En nuestras prácticas colaborativas se ha pretendido dotar de más protagonismo a los vínculos y redes que configuran los agentes locales del territorio con el que se colabora. Visibilizar el trabajo colectivo y las producciones creativas también ha requerido de cierta supervisión, mantenerlas en abierto, accesibles y modificables. El control ha recaído en el sentido democrático de los procesos para que los nodos de acción construyan red y que los personalismos no acaparen las dinámicas.

##### *Reflexión*

A través de los distintos WS y los proyectos llevados a cabo, hemos aprendido que los nuevos estilos de hacer, de construir, de mantener o de recrear las innovaciones, necesitan una autoevaluación y una evaluación pública, crítica y conjunta de los procesos. Las agendas locales, las acciones diseñadas, las sinergias creadas, como otros tantos elementos deben tener un proceso de supervisión. Este principio es clave para la sostenibilidad y requiere de otros principios como la transparencia, la inclusión configurando así nuevas formas de intervenir, educar e investigar.

#### *10. Principio de sistematización, difusión de resultados*

##### *Contextualización y desarrollo*

Muchos de los trabajos desarrollados durante los WS han logrado evidenciar líneas históricas de un barrio, recuperando la memoria histórica y relanzando futuros posibles con el diseño de diversas acciones y en diferentes materias (salud, aire limpio, movilidad, derecho al juego, ciudades habitables, consumo local, economía circular, derecho a la vivienda, trabajo digno, instalaciones deportivas y culturales accesibles, optimización de recursos, democracia participativa...).

El registro cronológico y casi simultáneo de la información se posibilita gracias a los soportes que los estudiantes llevan (desde ordenadores portátiles, móviles con diversas aplicaciones y conexión a internet, cámaras de foto digitales) así como planos físicos que se disponen desde el minuto cero, como diversas aplicaciones que configuran realidades en 3D o los diseños creativos. Una vez que el alumnado se adentra en el territorio estos elementos se multiplican y se diversifican, pero la socialización de estas prácticas generadas da nuevos puntos de referencias; incluso las publicaciones de los trabajos colectivos demuestran la capacidad colectiva y la creatividad social cuando todos van a una.



### *Reflexión*

Resulta necesario evidenciar los itinerarios de esperanza, alternativas y acción transformadora. El hecho de que los WS y los proyectos de colaboración entre universidad y territorios vayan más allá de los trabajos académicos encapsulados en las paredes de la institución superior, y permitan crear documentos accesibles y permeables para documentar experiencias y trayectos, visibilizar voces y rostros, y puedan canalizarse hacia distintos escenarios, confiere a los trabajos colaborativos un potencial que atisba varios frentes. Estos trabajos polifónicos o de coautoría sirven como insumo de análisis territorial de cierta proximidad, retroalimentando programas formativos para adecuarse a las necesidades identificadas, los recursos y los servicios ofrecidos. Además, un plan de difusión estratégico podría provocar efectos a nivel social, político, mediático. En definitiva, traspasar la entrega de trabajos que califican la adquisición de conocimientos frente a otras posibilidades que desarrollen vías de profesionalización, un trabajo interdisciplinar y movilicen a la acción y comunicación, introduciría a la universidad en una instancia con verdadera capacidad de influencia y como motor del cambio social.

## **5. Conclusiones**

La enseñanza superior tiene el reto de conectar con el entorno próximo, no solamente limitarse a la formación tradicional, muchas veces descontextualizada y fragmentada, sino adentrarse en cuestiones sociales de necesidad imperante, con un compromiso ético y profundo que permita saltar del aprendizaje individual a la concienciación y movilización colectiva, de una mirada neutra a un compromiso explícito con la transformación en base a criterios de inclusión, equidad y justicia social (Goddard et al., 2016)

Los principios que han fundamentado las experiencias colaborativas entre la universidad pública y el territorio en las que hemos tenido la oportunidad de formar parte, nos invitan a pensar que otra educación superior es posible y a ensayar otros modelos docentes. La finalidad general que nos ha guiado en todas nuestras prácticas ha sido la de enriquecer y favorecer experiencias democráticas participativas entre distintos actores sociales, con especial énfasis en el papel de la Universidad. En este sentido, consideramos que el triple marco educación-investigación-acción puede: a) favorecer una formación interdisciplinar que valora las diversas epistemologías y el aprendizaje expandido, contextualizado y significativo a nivel personal, profesional y comunitario; b) promover un proceso de investigación socioeducativo complejo, interactivo, flexible y abierto a las necesidades, deseos e intereses de las personas y los diversos grupos implicados, así como a los imprevistos de la vida universitaria y vida comunitaria; y, por último, c) combinar la formación con la investigación, introduciendo la reflexión crítica y la acción socioeducativa comprometida con la transformación para la mejora de los entornos más cercanos.

En muchas ocasiones, la experiencia ha desbordado los objetivos iniciales planteados, ya que la posibilidad de sumergirse y comprender profundamente a través de acciones intensas y coordinadas, y desde las verdaderas entrañas sociales de nuestros territorios con organizaciones civiles, ciudadanía no organizada, instituciones proporciona a la Universidad nuevas formas de hacer y proceder. Y no sólo para conocer, sino para analizar críticamente y co-diseñar propuestas de acción, lo que inserta a los protagonistas,

estudiantes, docentes, investigadores y ciudadanía en distintas oportunidades y novedosas formas de trabajo colectivo desarrollando, a la vez, valores democráticos como el respeto y solidaridad.

El diálogo compartido en los trayectos comunes vivenciados ha traspasado la visión tradicional con la que nuestras universidades se relacionan con lo social y ha introducido principalmente la concepción integral del contexto en el que se interviene, como la capacidad reflexiva necesaria para comenzar a pensar que las cosas pueden ser de otra forma (Habegger y Mancila, 2019).

En este sentido, entre los aprendizajes sustentados en los proyectos colaborativos mencionados encontramos el registro y la sistematización, la producción de forma conjunta de documentos polifónicos potentes, la creación de bancos de imágenes y la visibilidad de los testimonios en primera persona, todo lo cual permite recopilar, construir y recrear conocimientos, interactuar con distintas realidades, así como experimentar la base técnica necesaria para asentar proyectos sobre los que dar impulso y continuidad. La ecología de saberes (Sousa Santos, 2011) se ilustra a través de estas prácticas colaborativas, al tener principalmente las herramientas para identificar nuevos discursos y nuevas prácticas y canalizar creativamente nuevas evidencias. Asimismo, los proyectos colaborativos Universidad-territorio nos han introducido nuevas estrategias pedagógicas que abogan por una educación que traspasa las aulas y por la construcción social del conocimiento y el compromiso con la acción como: el trabajo de campo en perspectiva dialógica, los analizadores históricos, la escucha activa en espacios reales, vivenciales y cotidianos, los talleres de creatividad social y formatos creativos de comunicación y acción, las devoluciones, el catálogo de proyectos y propuestas de actuación debatidos con la población, los espacios online de producción colectiva, entre otros (Engeström y Sannino, 2010; Ocelli et al., 2022).

Igualmente, conviene destacar que los proyectos de colaboración se han trazado como posibles “observatorios territoriales” en donde la mirada comunitaria y la investigación con carácter diagnóstica, propositiva y comprometida con la realidad social han generado impacto social y académico. En lo que respecta a lo social, hemos hablado del empoderamiento ciudadano de la población al crear verdaderos espacios de protagonismo. En lo que respecta a lo académico, son proyectos contextualizados, cargados de sentido, con un componente ético que orienta la corresponsabilidad profesional y el abordaje colaborativo de construcción colectiva con los propios compañeros, otros perfiles profesionales y la propia ciudadanía. Además, la colaboración entre distintas facultades, como ha sido el caso de los WS o el proyecto Pensando Lagunillas, puede fomentar los vínculos entre los equipos disciplinarios y, a la vez, los vínculos con la comunidad. Estas experiencias resultan fundamentales para la formación de la próxima generación de profesionales en la realización de proyectos comunitarios interdisciplinarios (Jansujwicz y Johnson, 2015).

La mirada socioeducativa, sustentada en los 10 principios identificados y que nos han acompañado en nuestros esfuerzos en los distintos proyectos, traspasa las paredes del aula universitaria, introduciendo nuevas metodologías docente-investigadoras donde el grupo, la cooperación y los distintos enfoques de la IAP potencian la creatividad, y decimos aún más: partimos de una nueva concepción epistemológica que nos invita a pensar que

colaborativamente y a través del diálogo y una planificación nada tradicional, la capacidad de pensar los cambios y las transformaciones se tornan posibles. Esta nueva epistemología incluye la participación de la ciudadanía, no solo en la problematización de los asuntos públicos, sino en la reflexión colectiva de los mismos, en la gestión y creación de alternativas a partir de nuevas alianzas estratégicas (Freire, 1973; Fals Borda, 2013; Rodríguez Villasante, 2002).

No obstante, las experiencias llevadas a cabo no han sido exentas de tensiones, limitaciones y dificultades principalmente relacionados con la dimensión temporal de los proyectos y la sostenibilidad. Muchos son los retos que quedan por delante para tornar vinculantes los procesos, darles proyección temporal sostenible, mantener estas estrategias en el tiempo y, especialmente, incidir en las posibles y nuevas configuraciones y alianzas que posibiliten una colaboración sostenida entre la sociedad y la universidad (UNESCO, 2021).

Quizás los tiempos académicos suelen ofrecer posibilidades de colaboración breves para que los nodos que se logran identificar en los territorios y los espacios de encuentro se consoliden, pero puedan verse acelerados por estos proyectos en la dinamización de sus redes. Si bien en la mayoría de los proyectos se han conseguido resultados relevantes y propuestas con impacto, en algunas ocasiones no todas las propuestas planteadas se han podido llevar a cabo o no se ha podido evaluar las consecuencias y los impactos deseados, en parte, debido a la limitación temporal de los proyectos. No obstante, el hecho de acercarse y escuchar a los territorios, y *desde* ellos y *con* ellos, experimentar la construcción de nuevos conocimientos y visibilizar emergentes posiciones discursivas, introduce a la educación superior en un nuevo ecosistema de interrelación *territorio - red*, donde el alumnado, el profesorado, los profesionales y los habitantes del lugar se hacen más conscientes de la co-responsabilidad cívica necesaria para transformar los contextos que co-habitan y en los que con-viven.

Además, la propia experiencia de cada proyecto colaborativo Universidad - territorio nos ha confirmado que las condiciones, los recursos y las posibilidades de hacer (y que normalmente orientan la negociación) son lo que permite potenciar la creatividad y acentuar el pivote sobre un nodo o principio concreto. A pesar de ello, uno de los retos encontrados ha sido relacionado con el principio de inclusión. Si este principio fundamental no se da desde el inicio con unas condiciones y premisas mínimas de apertura, se hace más difícil, en fases posteriores del proceso, avanzar en la creación colectiva de soluciones reales y transformadoras.

Finalmente, podemos afirmar que el recorrido realizado hasta el momento y las experiencias de colaboración entre universidad y territorio a través de la educación comunitaria y las metodologías participativas, como en las distintas tradiciones de investigación acción, nos han permitido revisar críticamente los procesos llevados a cabo con sus logros y sus desafíos y a identificar unos principios que han atravesado y han inspirado nuestra práctica. En este sentido, este artículo se ha pensado como una invitación a reflexionar sobre las posibilidades que ofrecen los proyectos colaborativos entre la universidad y los diversos agentes socioeducativos comunitarios para generar soluciones creativas, sistémicas y sostenibles ante la complejidad de los problemas actuales, atisbar horizontes más esperanzadores y concatenar nuevas inmersiones en el territorio que orienten futuras prácticas comprometidas con la transformación social.

## Agradecimiento

Queremos agradecer a Gala Garrido González por su participación en varios proyectos de colaboración entre la Universidad y el territorio y su contribución a una versión inicial del artículo. También queremos agradecer a los revisores anónimos por sus comentarios que nos han ayudado a mejorar este trabajo.

Presentación del artículo: 30 de octubre de 2022

Fecha de aprobación: 8 de febrero de 2023

Fecha de publicación: 28 de febrero de 2023

Mancila, I. y Habegger Lardoyet, S. (2023). Los proyectos colaborativos Universidad-territorio: principios y prácticas de educación-investigación- acción necesarias para la transformación social. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 23(74). <http://dx.doi.org/10.6018/red.544991>

## Financiación

Este trabajo no ha recibido ninguna subvención específica de los organismos de financiación en los sectores públicos, comerciales o sin fines de lucro.

## Referencias

- Alejandro Delgado, M., Romero Sarduy, M. I., & Vidal Valdez, J. R. (2012). *¿Qué es la educación popular?* Ed. Caminos.
- Angulo, Rasco, J. F. (2021). Poner el cuidado y el afecto en el centro de la pedagogía. *Voces de la educación, número especial*, 7-34.
- Battle, R. (2018). L'Hospitalet de Llobregat, modelo de generalización del aprendizaje-servicio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 6, 54-68. DOI10.1344/RIDAS2018.6.7.
- Bär Kwast, B., Campo Cano, L., & Rubio Serrano, L. (2021). Líneas de acción y principios para la incorporación del aprendizaje-servicio en el ámbito local. Trabajo en red en el territorio. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 243-263. <https://doi.org/10.14201/teri.23660>
- Burbules, N. C., & Torres, C., Al. (2006). *Globalización y educación*. Ed. Popular.
- Civís Zaragoza, M., & Longás Mayayo, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XXI*, 18(1), 213-236. doi: 10.5944/educXX1.18.1.12318

- Coghlan, D., & Brydon-Miller, M. (2014). *The SAGE encyclopedia of action research*. Sage.
- Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2021). *Reimaginar Juntos Nuestro Futuro. Un Nuevo Contrato Social para la Educación*. UNESCO.
- Connell, R. (2013). The neoliberal cascade and education: An essay on the market agenda and its consequences. *Critical Studies in Education*, 54(2), 99–112. doi:10.1080/17508487.2013.776990
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *J. Educ. Work.*, 14, 133–156. doi: 10.1080/13639080020028747
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: foundations, findings and future challenges. *Educ. Res. Rev.*, 5, 1–24. doi: 10.1016/j.edurev.2009.12.002
- Escrigas, C., Granados, J., Hall, B., & Tandon, R. (2018). *Knowledge, engagement and higher education, a matter of social responsibility*. En GUNI. <https://www.guninetwork.org/articles/knowledge-engagement-and-higher-education-matter-social-responsibility>
- Esteban-Guitart, M., & Llopart, M. (2016). La inclusión educativa a través de la aproximación de los fondos de conocimiento e identidad. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9 (3), 145-157.
- European Commission (2017). *Communication on a renewed EU Agenda for Higher Education*. Brussels: Commission of the European Communities, COM. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0247&rid=4>
- Fals Borda, O. (2006). Participatory (action) research in social theory: Origins and challenges. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: Concise paperback edition* (pp. 27–37). SAGE.
- Fals Borda, O. (2013) Action research in the convergence of disciplines. *Journal of Action Research* 9 (2), 155– 167.
- Farnell, T. (2020). *Community engagement in higher education: trends, practices and policies, NESET report*, Publications Office of the European Union.
- Fernández García, J. (2010). Arquitectura en territorios informados y transparentes Una wiki en la escuela de arquitectura. *Revista de Educación a Distancia (RED)*. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/red/article/view/92991>
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Ed. Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Ed. Siglo XXI.

- Flecha, R. (2020). Contributions from Social Theory to Sustainability for All. *Sustainability*, 2(23), 9949.
- Franger, G. (2019). Sentipensante: feeling–thinking pedagogy: community-based research and teaching. En Krover, A., & Franger G. (Eds.). *University and society*. (pp.76-91). Edward Elgar Publishing.
- Giroux, H. A. (2010). Bare pedagogy and the scourge of neoliberalism: Rethinking higher education as a democratic public sphere. *Educational Forum*, 74(3), 184–196.
- Goddard, J., Hazelkorn, E., Kempton, L., & Vallance, P. (Eds.). (2016). *The civic university: The policy and leadership challenges*. Edward Elgar Publishing.
- GUNi (2022). *Higher Education in the World Report 8 - Special issue. New Visions for Higher Education towards 2030*. [https://www.guninetwork.org/files/guni\\_heiw\\_8\\_complete\\_-\\_new\\_visions\\_for\\_higher\\_education\\_towards\\_2030\\_1.pdf](https://www.guninetwork.org/files/guni_heiw_8_complete_-_new_visions_for_higher_education_towards_2030_1.pdf)
- Habegger, S., & Mancila, I. (2019). “Estilos alternativos de desarrollo local: metodología utilizada para el caso de una Investigación Acción Participativa en la provincia de Málaga”. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 14(1), 233-257. doi: 10.14198/OBETS2019.14.1.08
- Habermas, J. (1992). *Moral Consciousness and Communicative Action*. Cambridge. Polity Press.
- Hart, A., & Wolff, D. (2006). Developing local ‘communities of practice’ through local community – university partnerships. *Planning Practice & Research*, 21(1), 121-138. doi:10.1080/02697450600901616
- Hernández, D. (2002). Estilos y coherencias en las metodologías creativas. En Rodríguez Villasante, T. (ed) *Metodologías y presupuestos participativos, construyendo ciudadanía /3* (pp. 17-43). Ed. IEPALA-CIMAS.
- Jansujwicz, J. S., & Johnson, T. R. (2015). The Maine Tidal Power Initiative: Transdisciplinary sustainability science research for the responsible development of tidal power. *Sustainability Science*, 10, 75–86, <https://doi.org/10.1007/s11625-014-0263-7>.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Kemmis, S., & Mahon, K. (2017). Practice Architectures of University Education. In: Grootenboer, P., Edwards-Groves, C., & Choy, S. (eds) *Practice Theory Perspectives on Pedagogy and Education* (pp.107-141). Springer, Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-3130-4\\_6](https://doi.org/10.1007/978-981-10-3130-4_6)
- Kemmis, S., & Edwards-Groves, C. (2018). *Understanding education: History, politics and practice*. (1st ed.) (Springer Texts in Education). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-6433-3>

- Koekkoek, A., Van Ham, M., & Kleinhans, R. (2021). Unraveling University–Community Engagement: A Literature Review. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 25 (1), 3-24.
- Laredo, P. (2007). Revisiting the third mission of universities: toward a renewed categorization of university activities? *Higher Education Policy*, 20(4), 441-456.
- López Melero, M. (2018). *Fundamentos y Prácticas inclusivas en el Proyecto Roma*. Morata.
- Mancila, I., Soler García, C. & Morón Domínguez, C. A. (2018). La Investigación-Acción en la formación del Profesorado. Nuevas perspectivas desde el Proyecto Roma. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 92 (32.2), 123- 137.
- Mancila, I. Habegger, S., & Mora, R. (2022). Pensando Lagunillas. Una experiencia de intervención socioeducativa con carácter formativo, participativo. En Añños, F.T., García-Vita, M.M. y Amaro-Agudo, A., (Coords.) *Justicia social, género e intervención socioeducativa* (pp.773-789). Ed. Pirámides.
- Montañés, M. (2009). *Metodología y técnica participativa (Teoría y práctica de una estrategia de investigación participativa)*. Ed. UOC.
- Occelli, M., García Romano, L., & Valeiras, N. (2022). Aprendizaje colaborativo de cuestiones sociocientíficas en ambientes virtuales: estudio de una experiencia de formación docente *RED. Revista de Educación a Distancia*, 70(22). 1-23. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red.518511>.
- OECD. (2004). *Science and innovation policy: Key Challenges and Opportunities*. Retrieved from Available online at <http://www.oecd.org/science/inno/23706075.pdf>: <http://www.oecd.org/science/inno/>
- Olssen, M., & Peters, M. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313–345.
- Pindado F. (2000). *La participación ciudadana en la vida de las ciudades*. Barcelona. Edic. del Serbal.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2008). *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (2nd ed.). SAGE.
- Red CIMAS (2015). *Metodologías participativas. Sociopraxis para la creatividad social*. Dextra Editorial.
- Rodríguez Villasante, T. (1994). *Las ciudades hablan*. Ed. Nueva Sociedad.
- Rodríguez Villasante, T. (1995). *Las democracias participativas. De la participación ciudadana a las alternativas de la sociedad*. Ed. Hoac.

- Rodríguez Villasante, T. (2002). *Sujetos en movimiento. Redes y procesos creativos en la complejidad social. Construyendo ciudadanía/4*. Ed. Cimas-Nordan.
- Sandel, M. (2020). *La tiranía del mérito. ¿Qué ha sido del bien común?* Penguin Random House.
- Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del Sur. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 16 (54), 17 – 39.
- Tofteng D., & Bladt, M. (2020). ‘Upturned participation’ and youth work: using a Critical Utopian Action Research approach to foster engagement, *Educational Action Research*, 28 (1), 112-127, DOI: 10.1080/09650792.2019.1699843
- VV. AA. (2004). *020404 Deriva en ZoMeCS*. Ed. Rizoma Fundación en colaboración con el Colegio Oficial de Arquitectos de Málaga, la Escuela Técnica Superior de Arquitectura (UGR) y Dto. Expresión Gráfica Arquitectónica y en la Ingeniería de la Universidad de Granada.
- VV. AA. (2005). *Nerja paisaje ZoMeCS*. Ed. Rizoma Fundación en colaboración con el Colegio Oficial de Arquitectos de Málaga, la Escuela Técnica Superior de Arquitectura y el Dto. Expresión Gráfica Arquitectónica y en la Ingeniería, Universidad de Granada.
- VV. AA. (2009). *Propuestas para Palma-Palmilla. Maneras de hacer*. Ed. Rizoma Fundación con la colaboración del Excmo. Ayuntamiento de Málaga, el Dto. Expresión Gráfica Arquitectónica y en la Ingeniería, Universidad de Granada.
- VV. AA. (2010). *Otra manera de hacer. Ensayo de un observatorio territorial local durante 3er ws Palma-Palmilla 2010*. Ed. Rizoma Fundación, Excmo. Ayuntamiento de Málaga, UNIA, Arte y Pensamiento, Dto. Expresión Gráfica Arquitectónica y en la Ingeniería, Universidad de Granada.
- VV. AA. (2011a). *Guadalmedina. Un río invisible*. Ed. Rizoma Fundación, Diputación de Málaga y Dto. Expresión Gráfica Arquitectónica y en la Ingeniería, Universidad de Granada.
- VV. AA. (2011b). *Insistir y resistir: ideas para la reurbanización de la antigua Carretera de Cádiz*. Ed. Rizoma Fundación, Centro de Ediciones de la Diputación de Málaga.
- VV. AA. (2013). *Propuestas de regeneración urbana integral para el área piloto de Málaga: “Campus Universitario de El Ejido”*. Ed. Observatorio de Medio Ambiente Urbano (OMAU) y Rizoma Fundación.