

Jauzi Handia: una comunidad de práctica para fomentar la cultura democrática en el campus de Gipuzkoa*

**Jauzi Handia: a Community of Practice
to Advance Democratic Culture
in the Gipuzkoa Campus**

Antonio Casado da Rocha

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
antonio.casado@ehu.eus

Maitane Arnosó Martínez

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
- Unibertsitate Kritikoa Sarea
maitane.arnosó@ehu.eus

Lucía Pérez Prat

Unibertsitate Kritikoa Sarea
luciaperezprat@gmail.com

Errapel Ibarloza Arrizabalaga

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
errapel.ibarloza@ehu.eus

ISSN 1989-7022

RESUMEN: El artículo describe dos experiencias consecutivas desarrolladas en el campus de Gipuzkoa de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU, Donostia – San Sebastián) para fomentar la Cultura Democrática y de los Derechos Humanos entre el estudiantado de primer y segundo curso. Con una media de 36 participantes por intervención, las estudiantes participaron en diferentes actividades, presenciales y en línea, de formación teórico-práctica orientadas a la adquisición de herramientas para el diálogo político, la gestión de la diversidad y el desarrollo de iniciativas creativas en el campo de la sostenibilidad ambiental. Con el fin de crear y cultivar una comunidad de práctica informal en torno a estos temas, la metodología combinó conversaciones entre pares, viajes de inmersión, grabación de un documental, sesiones formativas con personas expertas y un laboratorio de proyectos. Las evaluaciones realizadas (tanto de proceso como de impacto) indican que las participantes valoraron como altamente satisfactorias ambas experiencias, aunque se deduce que las sesiones presenciales se vivieron de forma más intensa que las sesiones virtuales forzadas por la Covid19. La intervención permitió aumentar ciertas competencias y disposiciones prosociales, aunque no son suficientes para generar cambios comportamentales en el día a día. Se recomienda enfatizar la autoeficacia para la transformación social, así como reforzar el compromiso institucional con los proyectos e iniciativas que en estos laboratorios se desarrollan para aumentar el compromiso y la vinculación del estudiantado con estos programas.

PALABRAS CLAVE: Educación Superior, Cultura Democrática, Comunidades de Práctica, Cambio Climático, COVID19

ABSTRACT: The paper describes two consecutive experiences implemented in the Gipuzkoa campus at the University of the Basque Country (Donostia – San Sebastián) to advance human rights and democratic culture among first- and second-year students, an average of 36 students in each intervention. They took part in online and face-to-face formative activities to improve their skills for political dialogue, respect for diversity, and the development of creative initiatives in environmental sustainability. By creating and cultivating an informal community of practice around those topics, the methodology combined peer conversations, immersion journeys, the recording of a short film, formative sessions with experts, and a project lab. Performed impact and process evaluations indicate that participants valued very positively both experiences, although the face-to-face sessions were more intense than the online ones, that were implemented because of Covid19. The interventions improved some skills and prosocial dispositions, although not enough so as to generate behavior changes in everyday performance. Recommendations include to emphasize the self-efficacy aspect in social transformation, as well as to strengthen the institutional commitment with projects and initiatives developed in laboratories such as those, in order to improve the students' engagement with such programs.

KEYWORDS: Higher Education, Democratic Cultures, Communities of Practice, Climate Change, COVID19

1. Introducción: tolerancia política y participación ciudadana como retos para la convivencia democrática

A partir de 2011, con el cese de la violencia y la apertura del proceso de paz, Euskadi se ha visto inmersa en un nuevo proceso de normalización de la convivencia, donde las instituciones públicas han desarrollado planes para superar la violencia del pasado y

* El proyecto *Jauzi Handia* ha sido co-creado por la Dirección de Derechos Humanos y Cultura Democrática de la Diputación Foral de Gipuzkoa y el Vicerrectorado del campus de Gipuzkoa de la UPV/EHU. Agradecemos a Ion Gamba y Maribel Vaquero, así como a todo el alumnado participante, su estímulo, comentarios y sugerencias. Antonio Casado y Errapel Ibarloza agradecen la ayuda del grupo de investigación ETICOP-IT, financiado por la UPV/EHU.



Received: 15/06/2020
Accepted: 31/08/2020

abordar la promoción de la cultura democrática y los derechos humanos en clave de futuro, poniendo el foco del quehacer político y social sobre la base de la participación democrática y la extensión de la cultura de paz (Plan de Convivencia y Derechos Humanos del Gobierno Vasco, 2017-2020).

En este marco, se entiende que la deslegitimación de cualquier forma de violencia requiere una apuesta por la gestión positiva de la diversidad y el desarrollo de estrategias para la resolución de conflictos a través de la extensión del diálogo político y la promoción de la tolerancia hacia la divergencia.

La idea de la tolerancia en el ámbito de las relaciones comunitarias y la vida política incluye en su definición dimensiones cognitivas, afectivas y conductuales de respeto hacia los miembros de otros grupos y exige el desarrollo de actitudes de apertura hacia la diferencia como condición indispensable para la aceptación del pluralismo, generando competencias que faciliten el poner en diálogo distintas visiones del mundo. A este respecto, el ejercicio del diálogo se constituye en el reconociendo de la interdependencia y las similitudes con los otros y las otras, entrenando la escucha activa y la posibilidad de ponerse en lugar de los/as interlocutores/as con quienes se desarrolla la vida en común.

Un concepto anejo usado en la psicología de las relaciones entre grupos es el de la empatía; en su dimensión cognitiva, hace referencia a la capacidad para comprender el punto de vista de otra persona y en la afectiva, a la capacidad de experimentar emocionalmente lo que la otra persona siente (Eisenberg, 2000; Hoffman, 2002). En su desarrollo, la toma de perspectiva parece constituir la clave precursora de las reacciones específicamente empáticas (Batson *et al.*, 1992; Díaz-Aguado, Martínez, y Baraja, 1992), habiéndose encontrado en diversos estudios que la capacidad empática es predictora y moduladora de la conducta prosocial (Caprara, Alessandri, y Eisenberg, 2012; Mestre, Samper, y Frías, 2002). Así, la empatía y la toma de perspectiva son elementos fundamentales a tener en cuenta por cualquier intervención que quiera promocionar la cultura de paz y convivencia democrática.

Además, en un contexto marcado por la desafección política, la cultura democrática, relacionada con el concepto de cultura cívica de Almond y Verba (1963), exige una relación positiva con el ámbito de lo político, donde la participación sea reflejo de una ciudadanía *implicada* en las cuestiones que le afectan y desarrollando, a través de ella, vínculos de *pertenencia* a su comunidad.

En las últimas décadas se ha venido alertando sobre la debilidad de la noción de *ciudadanía* y la necesidad de repensar este término en un contexto actual globalizado que escapa a la regulación del Estado (Martínez, Silva y Hernández, 2010). Así, la cultura política del Estado cada vez se dirige más hacia un proceso de individualización donde cada ciudadano/a individual carece del protagonismo que sí tienen las instituciones y élites dirigentes, lo que inevitablemente repercute a las generaciones más jóvenes (Morán y Benedicto, 2016). En esta línea, si bien existe la creencia generalizada y arraigada de que los y las jóvenes están desinteresados/as por la política (Flanagan, 2003; Youniss *et al.*, 2002), no son pocas las voces que señalan que asistimos a una repolitización de la política que transita por otras claves más propias de una cultura atravesada por la globalización (Beck, Giddens y Lash, 2000; Krauskopf, 2000), en la que los y las jóvenes reconstruyen su expresión, organización y movilización política

en la intersección entre la política convencional y la sociedad civil (Garcés, 2010; Krauskopf, 2000; Morán y Benedicto, 2000).

En cualquier caso, la participación política está relacionada con la creencia sobre la posibilidad de cambiar las cosas, con la existencia de oportunidades políticas para el cambio y la confianza en la política como herramienta para la transformación social (Krampen, 2000; Rodríguez et al., 1993; Sabucedo y Cramer, 1991). Además, diferentes autores/as han profundizado en el papel predictor de la autoeficacia percibida, entendida ésta como la creencia subjetiva de individuos y grupos de poseer capacidades para participar e influir en el curso de los sucesos políticos (Klesner, 2003; Krampen, 2000; Velázquez, Martínez, Cumsille, 2004). Son relevantes también variables como el entendimiento que cada sujeto tiene de la dinámica política en la cual está inmersa, identificado como conocimiento político (Krampen, 2000; Mondak, 2000); y el interés que posee un individuo o grupo sobre los asuntos políticos, o al menos, sobre los resultados de éstos (Klesner, 2003; Sabucedo & Cramer, 1991).

2. Antecedentes y contexto

2.1. Del caso catalán a la emergencia climática como motor de participación social

La deliberación y el debate político son siempre *sobre algo*. No se delibera por deliberar, sino como orientación a la acción práctica. Por ello la confianza en la política como herramienta para la transformación social es una característica que, necesariamente, depende del contexto. En el nuestro, el comienzo del curso académico 2018-19 en el Estado español estuvo marcado por el aniversario del referéndum de independencia de Cataluña de 2017 (el 1-O), y el estudiantado universitario no fue ajeno a esos acontecimientos. Aunque hay temas sobre los que cuesta mucho hablar, incluso en la universidad (a menudo se percibe que el debate no versa sobre argumentos sino sobre personas), el caso catalán suscitó multitud de cuestiones que afectan a los derechos humanos, tanto civiles como políticos, y a la convivencia cívica.

Al igual que la experiencia catalana impulsó una gran movilización social y el desarrollo de formas creativas de participación comunitaria, la emergencia climática se ha convertido en los últimos años en un símbolo global de participación para las generaciones más jóvenes, que perciben (con emociones que oscilan desde el temor a la indignación) el desequilibrio medioambiental y las consecuencias que empiezan a observarse no sólo en otras regiones sino también en los espacios locales. La percepción del cambio climático como una amenaza a las futuras generaciones, así como el alcance global de las reivindicaciones, pueden ser algunas de las causas que explican esta participación. *#FridaysForFuture* se ha convertido en un símbolo de la movilización de las generaciones más jóvenes, quienes reivindican en un contexto global que la acción climática sea una prioridad política. Si bien los y las integrantes de este movimiento no necesariamente tienen una larga trayectoria activista, algunas investigaciones han identificado que existe una relación entre el activismo ambiental y otras formas de participación social (Suárez, Hernández y Stephany, 2002).

En el plano individual, el comportamiento ambiental se refiere al modo en el que determinadas actitudes o creencias se traducen en acciones que ayuden a preservar el medio ambiente. Thompson y Barton (1994) entienden el antropocentrismo (suponer que la conservación del

medio resulta importante únicamente porque contribuye al bienestar humano) y el ecocentrismo (valorar el ecosistema per se, más allá de su relación con la calidad de vida humana) como los dos ejes axiológicos en los que se sitúan las diferentes éticas ambientales. A pesar de la importancia que las creencias y el conocimiento puedan tener para desarrollar un comportamiento ecológico, algunas investigaciones han venido reflexionando sobre cómo el conocimiento sobre la protección del medioambiente debe ir también acompañado de un desplazamiento o cambio en el *locus de control* personal, de tal manera que el sujeto se sienta responsable y pueda atribuir a su propio comportamiento una influencia positiva en el medio ambiente (Hwang, Kim y Jeng, 2000). De manera que para socializar a la población en valores pro-ambientales es importante que ésta esté informada pero, además, y en relación con la dimensión de autoeficacia previamente enunciada, es necesario promover su motivación y que esté convencida de la efectividad de su acción (Álvarez y Vega, 2009).

2.2. Cultura democrática y derechos humanos en el contexto universitario

La Educación, y en especial la Educación Superior, es el escenario idóneo para abordar todas estas cuestiones de forma transversal y coherente con los objetivos institucionales de, además de formar profesionales altamente competentes en sus respectivos ámbitos, educar en una ciudadanía sensible a la problemática social y capaz de incidir en la transformación social para reducir las desigualdades económicas, sociales y culturales de la población (UPV/EHU, 2019). Si la desafección política ha alejado a la juventud de los asuntos públicos, desde el contexto educativo se hace necesario avanzar hacia formas de intervención que, a través de la participación y la elaboración colectiva de conocimientos, permitan profundizar en valores vinculados a los derechos humanos (incluidos los derechos ambientales) y la extensión de la cultura democrática (Meyer-Bisch, 1995; Tuvilla, 2010).

Magendzo (2005, 2007, 2008) señala que la educación en cultura cívica tiene como objetivo central la formación de *sujetos de derechos*, con capacidad para promover, defender y vigilar el cumplimiento de sus derechos y los/as de los/as demás, así como desarrollar habilidades y competencias de diálogo y argumentación donde sea posible valorar y aceptar al otro y la otra como un ser diferente, legítimo/a en su forma de ser y autónomo/a en su capacidad para actuar (Magendzo, 2008).

Según Kahane (2004), una de las características fundamentales del mundo actual es la complejidad social, con múltiples puntos de vista, opiniones y formas de vida conviviendo en el espacio y el tiempo. Esta complejidad, si bien puede ser leída en términos de amenaza a la heterogeneidad sociocultural explicada por Malouf (1999), es sin duda uno de los mayores potenciales para el desarrollo social y comunitario en el mundo actual, tanto en lo local como en lo global.

Según Navarro (2001), la estimulación de la creatividad y la innovación requieren fuerzas contrapuestas que posibiliten el conflicto positivo en un ambiente de complejidad, ambigüedad, volatilidad e incertidumbre (el mundo VUCA: *Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity*). Por ello, se enfatiza adoptar enfoques participativos que promuevan la conexión intersubjetiva de diversos enfoques y la cooperación entre agentes con intereses dispares para favorecer el desarrollo de fórmulas alternativas y afrontar los retos que presenta el mundo actual (Blondiaux y Sintomer 2004; Fearon 2001).

No son pocos los estudios que desde hace varias décadas vienen resaltando la importancia de aplicar este tipo de programas de promoción de los derechos humanos y de cultura cívica en el contexto universitario (López, 2011; Martínez Martín, 2006; Niemi y Junn 1988; Percheron, 1993; Prieto Lacaci, 2005). Atendiendo a ello, en diversos contextos, las universidades han implementado estrategias tales como ofrecer cursos especializados, postgrados y másteres, programas extra académicos, pasantías en proyectos sociales o voluntariados para responder al desafío de formar una ciudadanía responsable y comprometida con la justicia, la democracia y los derechos humanos (Colby, Ehrlich, Beaumont y Stephens, 2003; Marlin-Bennet, 2002; Youniss y Yates, 1997, 1999). En este marco surge, en el Campus de Gipuzkoa de la Universidad del País Vasco, la Intervención Jauzi Handia: una comunidad de práctica (CoP) para ofrecer al estudiantado un espacio en el que poder reflexionar sobre estos asuntos.

3. La intervención: un laboratorio de experiencias para promover la cultura democrática entre el estudiantado

El primer año en la universidad es un *gran salto* (“jauzi handia”, en euskera) para cualquiera. Es la entrada en una profesión y una vocación, en un grupo geográfica y culturalmente variado que ofrece nuevas compañías y experiencias. Con gente muy distinta entre sí, con opiniones y opciones diferentes; con grandes temas y también grandes tabúes. Más allá de las clases, el campus ofrece la oportunidad de enfrentarse a ellos.

En los últimos años la sociedad vasca también ha experimentado un “gran salto” en términos de convivencia y comienza a construir su futuro más allá de las décadas marcadas por el conflicto violento. Hay muchas heridas que cerrar y muchas conversaciones que abrir, y eso no es fácil. Para poder vivir y aprender a convivir es necesario tener más cultura democrática: la capacidad de crear y transformar nuestras opiniones y opciones mediante el diálogo.

En ese camino, a través de Jauzi Handia, la universidad proporciona un campo de entrenamiento para el cambio social y personal. Mediante este programa, un grupo de 36 estudiantes de diferentes centros dedican un cuatrimestre a compartir y poner a prueba sus opiniones y argumentos sobre un tema de actualidad que afecta a la convivencia política. Esto no es algo completamente nuevo: la Fundación Kettering (EEUU) organizó entre 2001 y 2005 el programa *Democracy Fellows*, en el que 30 estudiantes recogieron mediante entrevistas individuales, grupos focales y trabajo escrito sus experiencias formativas para la ciudadanía democrática en el campus. Pero, aunque en el ámbito internacional hay numerosas intervenciones centradas en la cultura política de la población universitaria, hasta ahora no se había realizado nada similar en nuestro entorno.

La intervención Jauzi Handia, impulsada desde 2018 por la Dirección de Derechos Humanos y Cultura Democrática de la Diputación Foral de Gipuzkoa y coordinada por el Vicerrectorado de campus de Gipuzkoa de la UPV/EHU, tiene como objetivo central fomentar la cultura democrática y el compromiso con los derechos humanos entre la juventud universitaria, fomentando la adquisición de competencias para el diálogo político, la escucha empática y la promoción de Objetivos de Desarrollo Sostenible. La intervención se inspiró en el programa *Democracy Fellows* adaptando el programa a la situación social y política del territorio, e in-

corporando herramientas audiovisuales y en línea para la investigación y difusión. Resumimos a continuación las principales características de las dos ediciones realizadas.

3.1. Jauzi Handia 1.0: diálogo por pares y viaje de inmersión

En su primera edición, celebrada en el curso 2018-19, se recibieron 66 solicitudes de inscripción, de las cuáles 52 aceptaron el consentimiento informado para el tratamiento de datos e imágenes (indispensable para la elaboración del material audiovisual que resultó de esta experiencia) y finalmente fueron seleccionadas 36 candidaturas. Las participantes fueron seleccionadas entre todos los centros del campus y finalmente se cerró un grupo formado por 17 hombres y 19 mujeres, en base a criterios de equidad entre todos los centros y equilibrio entre lenguas (18 personas eligieron grabar en castellano y 18 en euskera)

De esta forma, la primera edición de Jauzi Handia, se caracterizó por: 1) el debate entre pares diferentes; 2) la grabación de material para un corto documental y 3) un viaje a Cataluña donde conocer en primera línea el conflicto político y la situación derivada del *Procès*, posibilitando centrar la discusión y el debate político en una experiencia concreta sobre la que dialogar. La experiencia del viaje fue pensada, además, como instrumento para aumentar el conocimiento mutuo entre los y las participantes, generando posibilidades de establecer conexiones entre ellos y ellas y así facilitar la construcción de redes que pudieran persistir en el espacio universitario una vez acabada la experiencia Jauzi Handia.

En relación al debate entre pares, se realizaron 18 duplas entre estudiantes afines o que se conocían previamente. Ayudados por un dinamizador externo al campus, se realizó una primera fase de conversaciones de 30 minutos con 3 preguntas sobre cada uno de los siguientes bloques: (I) situación personal e intereses comunes; (II) participación social y relación con la política; (III) valores, conflicto y testimonio político. En la segunda fase se volvieron a repetir las conversaciones, pero dedicando una hora a cada una, y las parejas se hicieron entre estudiantes que no se conocían previamente. En la parte sobre conflicto se incluyeron preguntas sobre el caso catalán tras visualizar juntos todo el grupo el documental *Dos Cataluñas* (Longoria y Olivares, 2018). Los debates entre pares fueron grabados entre los meses de octubre y noviembre, y con ellos la cineasta María Elorza realizó el montaje de un documental.

Además, en febrero de 2019 se realizó un viaje inmersivo a Barcelona, donde durante dos jornadas muy intensas el grupo de estudiantes se entrevistó con distintos agentes sociales e institucionales de la vida política catalana¹. Se invitó a los participantes a llevar un diario y compartir fotos e impresiones del viaje. Como resumió una de las participantes, estudiante del grado en Derecho, “más allá de las ideologías o de los posicionamientos político y sociales sobre la independencia, más allá de los juicios morales, mi aportación ha sido una toma de conciencia sobre la democracia.” Para ella el programa supuso experimentar “la necesidad de dar un salto en la concepción de la democracia, para que esta pueda vivir íntegramente con la libertad que le es propia.”²



Figura 1.: Barcelona, 7 de febrero de 2019. Primera jornada del viaje de inmersión, tras la entrevista con el Síndic de Greuges.

Otros temas identificados en las entrevistas-conversaciones entre pares fueron la falta de escucha mutua (en el sistema político y en nuestra vida cotidiana) como narrativa o problema común, lo que sirvió de base para la planificación del desarrollo del programa y adaptación a esta necesidad detectada junto con el estudiantado:

“Yo veo a los políticos como si fueran todos iguales. Creo que a los jóvenes, poco a poco nos deja de interesar por eso... porque creemos que nada va cambiar. Si total, luego les ves y hay muchas faltas de respeto en el Congreso de los Diputados. Faltas de respeto que no se daban ni en la educación Primaria”. (Participante anónima, octubre de 2018).

En marzo-abril se realizó el montaje del documental y este fue estrenado en el 17º Festival de Cine y Derechos Humanos de Donostia.³ Como indicó en el acto de presentación uno de los autores, mediante el programa “hemos debatido sobre nuestro léxico político, no para conseguir respuestas, sino buscando provocar nuevas preguntas y deliberaciones en el campus.”

3.2. Jauzi Handia 2.0: tolerancia política, comportamiento pro-ambiental y desarrollo creativo para la innovación social

Teniendo en cuenta la satisfacción expresada por el estudiantado en la primera edición de Jauzi Handia, se propuso una segunda edición en el curso 2019-20, añadiendo a los objetivos generales de desarrollo de competencias en materia de derechos humanos y herramientas para el diálogo político y la participación social, objetivos específicos dirigidos a impulsar capacidades creativas y de autogestión para la organización de actividades vinculadas a la promoción de Objetivos de Desarrollo Sostenible, siendo las conductas pro-ambientales y la lucha contra el cambio climático un objetivo central en estas sesiones.

En cuanto a su procedimiento, esta CoP se organizó a través de dos metodologías de trabajo intercaladas. La primera, basada en sesiones informativas de una duración inicial de 4 horas⁴, tenía el objetivo de nutrir al estudiantado en aspectos teóricos en el ámbito de intervención.

A través de estas 4 sesiones se introdujeron temáticas como la emergencia climática, la gestión de los conflictos, el papel de los Derechos Humanos en marcos de justicia medioambiental y social, así como el trabajo en las posibles medidas a tomar ante la actual situación global.

La segunda metodología consistió en un “viaje” (sin salir del campus, o ni siquiera de casa una vez iniciado el estado de alarma por la COVID19) a través de 5 sesiones de deliberación conjunta (de una duración media de 2 horas) facilitada por dos personas expertas en dinamización de equipos de trabajo inspirados en la Teoría U (Scharmer, 2016). A través de estas sesiones, de 2 horas de duración, se invitó a las participantes a concebir y desarrollar proyectos propios e innovadores en el ámbito de la sostenibilidad ambiental, a través de pequeños grupos de 4-5 personas, que fueron realizando distintas tareas entre sesión y sesión.

La Teoría U relaciona aspectos ligados a la autotrascendencia con la transformación social. A este respecto, ofrece un modelo práctico que permite innovar a través de la toma de conciencia, esto es, conectando con el conocimiento trascendental como herramienta que revela formas de alcanzar los cambios deseados. Siguiendo el método habitual en Teoría U, las 5 fases del “viaje” fueron las siguientes: 1) Co-iniciar; 2) Co-sentir; 3) Presenciar; 4) Co-crear y 5) Co-evolucionar. En tanto que una forma de *mindfulness* o toma de conciencia colectiva, se adopta una técnica de autoconocimiento y autoexploración que busca romper con las viejas categorías mentales y los prejuicios, y conducir a la persona hacia la transformación personal y social. De esta manera, el proceso de autoconocimiento y autoexploración puede llevar a un cambio de valores en aquellas personas que lo practican, siendo por lo tanto un método útil para la educación en valores prosociales tales como el universalismo, la benevolencia, autotrascendencia y colectivismo (Justo y Luque, 2009), ya que “presenciar” la mejor versión de uno/a mismo/a, imaginar el futuro emergente y la contribución que se puede hacer en él, puede motivar la realización de actividades para el bien común. Así mismo, y respecto al aprendizaje de la tolerancia y el no juicio, existen numerosos estudios que han evaluado los beneficios de las diferentes formas de meditación en el desarrollo de la empatía (Shapiro, Brown y Biegel, 2007; Swift, Callahan, Dunn, Brecht y Ivanovic, 2017).

Para participar en esta CoP se inscribieron un total de 59 estudiantes (68% mujeres), de 1º (47.6%) y 2º curso (52.4%), con una edad comprendida entre los 18 y los 23 años. El proceso de selección de las participantes se hizo a través de la Dirección de Proyección Universitaria del campus, tratando de llegar a estudiantado de distintos grados para así garantizar la mayor diversidad posible. Así, la selección final se contó con la participación de 36 estudiantes de los grados en Economía y Empresa (6 estudiantes), Ingeniería (2), Derecho y Criminología (16), Educación Social (1), Psicología (1), Pedagogía (1), Filosofía (2), Informática (1), Arquitectura (5) y Antropología (1). En general, se trata de un grupo con un grado de participación social moderado (participan activamente a través de las elecciones, pero no necesariamente se trata de estudiantes con alta participación social o comunitaria). Por la participación en esta CoP recibieron un certificado de 2 créditos ECTS expedido por el Vicerrectorado de campus de Gipuzkoa.

Las sesiones fueron tanto presenciales ($n=3$) como virtuales ($n=6$), habiendo tenido que ajustarse esta intervención a la situación de confinamiento derivada de la COVID19. Las sesiones virtuales se desarrollaron a través de las plataformas Zoom (4) y BlackBoard Collaborate (2). Aunque las sesiones en línea fueron producto de la situación de alarma y no habían estado contempladas en el diseño, distintos estudios han venido apoyando las nuevas tecnolo-

gías como una oportunidad para la construcción de espacios virtuales de discusión y debate, donde también es posible construir conocimientos dialogados y desarrollar un pensamiento creativo a través de procesos interactivos y relacionales (Garcés-Prettel, Cantillo y Ávila, 2014; Tapia Baltazar y Téllez Ramírez, 2015).

Entre las motivaciones que el estudiantado expresó en los cuestionarios completados antes de iniciar la intervención, destaca su interés por adquirir competencias en valores democráticos, recibir formación a través de las distintas conferencias, aumentar su formación política, complementar su CV con formación adicional, conseguir créditos y, finalmente, conocer gente distinta en la universidad. Asimismo, antes de iniciar las sesiones, se les consultó sobre las emergencias sociales que ellos y ellas identificaban prioritarias en el contexto actual. Tal como puede verse en la siguiente nube de palabras, el cambio climático emergió como una representación central para el estudiantado a la hora de objetivar el concepto de “emergencia”, acompañado de otros conceptos que, aunque de forma más periférica, hacían referencia a la pobreza, a la sanidad, la economía, el paro, la pobreza y el auge de la extrema derecha (entre otros).



Figura 2.: Zoom, 2 de abril de 2020. Asociación libre de palabras ante el estímulo: “emergencia”.

En general, los y las estudiantes de la edición 2.0, una vez terminadas las sesiones, expresaron no haber adquirido nuevas competencias para desenvolverse en temas políticos, aunque las diferencia pretest-postest mostraron que las sesiones sí sirvieron para aumentar la capacidad de diferenciar las distintas generaciones de derechos (índice Wilcoxon con diferencias significativas y efecto *d* de Cohen alto).

Asimismo, en cuanto a sus formas de participación social, los y las participantes mostraron, después de las sesiones, una mayor disposición a incidir políticamente en sus círculos más cercanos (índice Wilcoxon con diferencias significativas y efecto *d* de Cohen alto), a expresar sus posiciones a través de firmas a peticiones políticas o a realizar alguna forma de voluntariado (índice Wilcoxon con diferencias marginalmente significativas y efecto *d* de Cohen medio). No se encontraron cambios en otras formas de participación más activas, como mayor participación en manifestaciones u otras formas de protesta.

En relación a la adquisición de herramientas para el diálogo político y la toma de perspectiva, las comparaciones de medias realizadas antes y después de la intervención muestran que los y las estudiantes tomaron conciencia acerca de estrategias más positivas de relación a la gestión de la diferencia, tales como permitir la descarga a alguien que está muy enfadado/a para evitar entrar en discusiones sin salida (índice Wilcoxon con diferencias marginalmente significativas y efecto *d* de Cohen medio), no interrumpir a las personas cuando están hablando aunque no se esté de acuerdo con ellas (índice Wilcoxon con diferencias significativas y efecto *d* de Cohen alto) o desarrollar cierta sensación de similitud con los otros y las otras como una forma de empatía y capacidad de ponerse en el lugar de otra persona (índice Wilcoxon con diferencias significativas y efecto *d* de Cohen alto). Asimismo, las comparaciones de medidas repetidas mostraron que la firmeza en las creencias políticas propias se había flexibilizado después de las sesiones (índice Wilcoxon con diferencias marginalmente significativas y efecto *d* de Cohen medio), entendiéndose este cambio como una forma de apertura a nuevas ideas, una comprensión de las cosas desde distintas perspectivas o mayor complejidad en el pensamiento.

A la hora de reflexionar sobre el grado de amenaza climática percibido por el estudiantado, se identificó una tendencia a creer que el cambio climático es algo que ocurre en otros contextos (fundamentalmente en África o Asia) y una tendencia a relativizar más la amenaza a la que ellos y ellas están expuestas. En cualquier caso, a través de las sesiones, las comparaciones de medidas pareadas antes y después de la intervención muestran que las sesiones fueron de ayuda para tomar conciencia del impacto del cambio climático también en el contexto europeo (índice Wilcoxon con diferencias significativas y efecto *d* de Cohen alto), lo que ofrece una posibilidad para aumentar el compromiso pro-ambiental y desarrollar acciones en el contexto inmediato.

Así, a lo largo de las sesiones deliberativas, los y las estudiantes se organizaron por subgrupos para dar forma a cuatro proyectos de carácter pro-ambiental. Todos ellos giraban en torno a la protección del medio ambiente, la participación e implicación en la vida política, y la puesta en práctica de la convivencia, la empatía y la tolerancia.

El primer proyecto, denominado “Botellas eco(lógicas)”, tenía como objetivo eliminar paulatinamente el consumo de plástico en la Universidad, promoviendo el uso de botellas de agua fabricadas con materiales sostenibles. El segundo proyecto, denominado “Máquinas llenas de comercio justo”, estaba dirigido a fomentar un consumo responsable en el espacio universitario, proponiendo la sustitución de los productos que actualmente ofrecen las máquinas expendedoras de las distintas facultades, por otros productos libres de plásticos y procedentes del comercio justo. El tercer proyecto, bautizado como “Proyecto de reciclaje en una residencia estudiantil”, estaba dirigido a facilitar vías para el reciclaje en un colegio mayor, así como diseñar una campaña de concienciación acerca de la contaminación medioambiental, haciendo especial hincapié en la importancia del cuidado dentro del propio espacio de la residencia. Finalmente, el cuarto proyecto presentado, “Puntos de encuentro para estudiantes de acceso gratuito a un software de reuniones”, surgió ante la situación excepcional provocada por la COVID19 e inspiró pasos para la obtención y uso de una plataforma de software que impulse la participación y el encuentro entre iguales.

Los proyectos fueron evaluados por el propio estudiantado en base a tres criterios: el carácter innovador del proyecto, su capacidad de transformación en el ámbito sociopolítico y su

aplicabilidad. En cuanto a las evaluaciones, y de manera global, todos los proyectos recibieron puntuaciones altas o muy altas en todos los indicadores, aunque las “Botellas eco(lógicas)” se percibió como el menos innovador de todos, el “Punto de encuentro” como el proyecto con menos capacidad transformadora y las “Máquinas expendedoras de comercio justo” como el proyecto con más dificultades para su implementación, seguramente por valorar que la posibilidad de llevarlo a cabo involucra decisiones políticas y económicas que rebasan su marco de actuación. Con el fin de poder materializar algunos de estos proyectos, los y las estudiantes establecieron distintos contactos con órganos de Dirección de la UPV/EHU (como la Dirección de Sostenibilidad del Vicerrectorado de Innovación, Compromiso Social y Acción Cultural o la Dirección de la Residencia Manuel Agud Querol) quienes, por ejemplo, ofrecieron la posibilidad de hacer una planificación conjunta en relación a la implementación del proyecto “Botellas eco(lógicas)”.

Es preciso reconocer que, sin embargo, el desarrollo de estos proyectos no generó una transformación significativa del comportamiento pro-ambiental y las actitudes pro-ecologistas del estudiantado. Las comparaciones de medidas repetidas entre las actitudes previas a la intervención y las actitudes posteriores al proceso muestran que, si bien se detectaron algunos cambios en relación a formas de consumo, como evitar la compra de productos empaquetados (índice Wilcoxon con diferencias significativas y efecto d de Cohen alto), y una mayor disposición a tolerar molestias para reducir la contaminación aunque con ello tengan que modificar ciertos hábitos de consumo (índice Wilcoxon con diferencias marginalmente significativas y efecto d de Cohen medio), también se vieron reducidas conductas positivas como el reciclaje de plástico (índice Wilcoxon con diferencias significativas y efecto d de Cohen alto), vidrio (índice Wilcoxon con diferencias marginalmente significativas y efecto d de Cohen medio) o papel (índice Wilcoxon con diferencias marginalmente significativas y efecto d de Cohen medio). Además, incluso después de la intervención se hicieron más salientes respuestas en las que se sostiene que no se debe culpar al sistema del deterioro ambiental (índice Wilcoxon con diferencias marginalmente significativas y efecto d de Cohen medio), la creencia de que la naturaleza se re-equilibrará por sí misma (índice Wilcoxon con diferencias significativas y efecto d de Cohen alto), que los seres humanos tenemos derecho a modificar la naturaleza para satisfacer nuestras necesidades (índice Wilcoxon con diferencias marginalmente significativas y efecto d de Cohen medio) y que los y las ecologistas están demasiado preocupados/as por las plantas y los animales y se olvidan de las personas (índice Wilcoxon con diferencias marginalmente significativas y efecto d de Cohen medio). Asimismo, durante este periodo, y seguramente a consecuencia de la crisis de la COVID19, que se experimentó durante prácticamente todo el programa (3 de sus 4 meses de duración se vivieron en estado de alarma), también aumentó la desesperanza entre el estudiantado (índice Wilcoxon con diferencias significativas y efecto d de Cohen alto) y la sensación de que hay poco que pueda hacerse para cambiar las cosas (índice Wilcoxon con diferencias marginalmente significativas y efecto d de Cohen medio). Si bien las puntuaciones medias indican que en general se rechazan estos posicionamientos y que el estudiantado comparte una idea de interdependencia entre el ser humano y la naturaleza y un sentido de autoeficacia personal y colectiva como motor del cambio, los datos revelaron que en los meses que duró la intervención este tipo de creencias se vieron afectadas (índice Wilcoxon con diferencias marginalmente significativas y efecto d de Cohen medio), sugiriendo la necesidad de repensar estrategias para afianzar creencias y comportamientos proambientales y posibilitar mecanismos donde el estudiantado pueda sentir que tiene margen de actuación para modificar las cosas.

Tal como se ha explicado en párrafos anteriores, la experiencia Jauzi Handia se vio interrumpida por el estado de alarma, lo que supuso un reto en cuanto a las metodologías planteadas. Uno elemento central de la intervención estaba basado en la potencialidad de generar un proceso de *engagement* entre los y las estudiantes, entendiendo que la cohesión, la intensidad de la participación, y la transmisión de estados emocionales colectivos son buenos predictores del éxito de las intervenciones (Collins, 2004; Páez, Rimé, Basabe, Wlodarczyk y Zumeta, 2015).

Los y las estudiantes contestaron también una encuesta de valoración después de cada sesión (tanto presencial como virtual) con el objetivo de tener algunos indicadores de proceso que facilitasen hacer un seguimiento del estado de las participantes y su satisfacción con la intervención. Los datos recogidos y medidos con el sumatorio de todas las sesiones indican que en general se valoró como altamente satisfactoria la experiencia. Sintieron un alto nivel de interés y un nivel medio-alto de inspiración y agradecimiento durante las sesiones. Asimismo, expresaron haber pasado un rato divertido, haber participado con una intensidad media-alta, haber experimentado una sensación media-alta de *flow* y una posibilidad media-alta de cuestionar sus creencias previas sobre distintos conceptos o creencias trabajadas durante las sesiones. Rechazan haberse distraído o sentirse enfadados/as durante las sesiones, aunque la posibilidad de generar fusión de equipo fue globalmente más moderada:

“Es verdad que una vez que las reuniones empezaron a ser virtuales, creo que para todas ha sido un reto seguir participando como antes, porque cada una ha tenido sus circunstancias, claro... y no hemos podido estar igual de presentes. Yo al final no me sentía conectada con el grupo en general, sólo con las pocas compañeras con las que he trabajado para hacer el proyecto.” (Participante anónima, junio de 2020).

Comparando las sesiones de formación con las sesiones deliberativas, las comparaciones de medias mostraron que las sesiones formativas fueron más interesantes para el grupo, tuvieron una mayor capacidad de modificar sus creencias previas y, contrariamente a lo esperado, posibilitaron una mayor cohesión grupal:

“Yo creo que lo mejor de las sesiones deliberativas era, precisamente, que muchas de nosotras podíamos participar... porque, claro, estaban diseñadas para eso. Luego cuando tuvimos que seguir con la modalidad virtual, claro, eso fue otra cosa... la participación descendió mucho en general. En cambio, las sesiones con los/as ponentes, no estaban diseñadas previamente para ser participativas pero sí que aprendíamos más, más conceptos nuevos, y al final quienes los/as organizaban trataban de establecer diálogo con nosotras, no sólo soltarnos la charla y ya... nos hacían preguntas, resolvíamos dudas. Fueron sesiones con temas muy interesantes donde creo que, por lo general, pudimos implicarnos más.” (Participante anónima, junio de 2020)

En relación a las diferencias en función de las sesiones presenciales y virtuales, los análisis de comparación de medias muestran que las sesiones presenciales se vivieron de forma más intensa y fueron más divertidas para ellos/as, mientras que las sesiones virtuales posibilitaban una mayor distracción:

“Es verdad que a mí de por sí no me gusta la virtualidad... pero también entiendo que todas hacíamos un esfuerzo por seguir adelante aún con la nueva situación. A mi me hubiese gustado que el resto de mis compañeras se hubieran puesto más la cámara durante las reuniones pues, yo que sé, para saber que siguen allí. Sobre todo, cuando tuvimos que hacer una meditación en la primera sesión virtual que hicimos, yo me sentía perdida, y seguro que junto a ellas me hubiese podido sentir más implicada.” (Participante anónima, junio de 2020)

4. Conclusiones, límites y retos para futuras intervenciones

En un contexto de polarización y crisis global, la educación en derechos humanos es una *vacuna* imprescindible. En el marco del Plan de Convivencia y Derechos Humanos del Gobierno Vasco (2017-2020), e impulsado por la Dirección de Derechos Humanos y Cultura Democrática de la Diputación Foral de Gipuzkoa y el Vicerrectorado de Campus de Gipuzkoa (UPV/EHU), Jauzi Handia se ha convertido en un laboratorio donde ejercitar la convivencia, los derechos humanos y la cultura democrática: una CoP en la que, con dos ediciones consecutivas, estudiantes de primero y segundo curso han tenido la oportunidad de recibir, a través de distintas metodologías teórico-prácticas, herramientas para la convivencia democrática y conocimientos que aumenten sus competencias para el desarrollo de la vida en sociedad.

La universidad es más que un espacio donde capacitarse para el mundo laboral y la inserción en el mercado de trabajo (González, 2007; Martínez y Amigot, 2015; Puelles, 2004; Torres-Santomé, 2017). En coherencia con los valores de responsabilidad social y las competencias transversales de la UPV/EHU, orientada a la formación de profesionales competentes en sus respectivos ámbitos, pero también como ciudadanos/as sensibles a la problemática social y capaces de incidir en la transformación social (UPV/EHU, 2019), iniciativas como las aquí presentadas pueden replicarse en otros contextos de la Educación Superior para el desarrollo de una mayor vinculación del estudiantado con los derechos humanos y la construcción de ciudadanía. Ejercitar valores de diálogo social y trabajar sobre la empatía y la tolerancia a la diversidad, posibilita que los y las jóvenes, más allá de ver la universidad como un mero espacio en el recibir conocimientos para su desarrollo profesional, puedan implicarse en la defensa y vigilancia de sus derechos y los de otras personas. Además, proporciona la posibilidad de conocer a otros/as estudiantes y establecer redes que desarrollen sentimientos de pertenencia e inclusión en los espacios que van a habitar durante un periodo de tiempo considerable y significativo en sus vidas. Este tipo de programas permiten la puesta en práctica de la “democracia a pequeña escala” (Martín, 2007) y acercan la universidad pública a la sociedad que la sostiene (Blum y Ullman, 2014; Fernández Liria, García y Galindo, 2017; Slaughter y Leslie, 1997). Además, si la participación constituye uno de los ejes fundamentales para la consolidación de bases democráticas en las sociedades a las que aspiramos para el presente y futuro, los espacios participados en los que estudiantes desarrollen iniciativas propias pueden favorecer, a su vez, que se generen nuevas formas de relación con la propia institución universitaria (Virgili, Ganga y Figueroa, 2015).

En este artículo se han presentado dos iniciativas con metodologías distintas pero complementarias. Si la primera edición de Jauzi Handia se desarrolló mediante debates a través de duplas, y estuvo más centrada en atender a las dificultades para la escucha mutua (en el sistema político y en nuestra vida cotidiana) presentes en casi todos los conflictos sociales y políticos, en la segunda edición cobraron fuerza los equipos de trabajo y metodologías más innovadoras como el *mindfulness* o la autotrascendencia colectiva, impulsando la creatividad social del estudiantado para el diseño de proyectos aplicados a la sostenibilidad y el comportamiento pro-ambiental.

Las evaluaciones realizadas en ambas intervenciones permiten concluir que éstas son satisfactorias para los y las participantes, quienes expresan gratitud por la posibilidad de contar espacios como estos en la universidad. Asimismo, se ha comprobado cómo a través de las sesiones los y las estudiantes amplían su conocimiento en el campo de los derechos humanos

y se activa la disposición al comportamiento prosocial, así como se desarrollan habilidades para la escucha activa entre personas diferentes.

Aun y todo, las evaluaciones de tipo cuantitativo realizadas en la segunda edición muestran que es necesario profundizar en las metodologías que se utilizan para lograr experiencias que sean significativas para ellos/as, así como instalar actitudes prosociales y facilitadoras de "microcambios" para la transformación social. Entre los resultados encontrados se ha identificado la importancia de la presencialidad como una herramienta para la construcción de equipo (como el viaje a Barcelona en el Jauzi Handia 1.0, que según las participantes fue clave para la cohesión del grupo). La adaptación a formatos virtuales en la situación de confinamiento no parece estar relacionada con una menor satisfacción global con la experiencia, pero sí afecta a la intensidad con la que el estudiantado participa y ello puede explicar que los efectos conseguidos a través del programa hayan sido más modestos que los que se habrían esperado. Si bien algunos estudios han valorado positivamente las herramientas virtuales o en línea (Garcés-Prettel, Cantillo y Ávila, 2014; Tapia Baltazar y Téllez Ramírez, 2015), es preciso seguir explorando las metodologías más apropiadas para adaptarse a estos nuevos formatos que se imponen.

Promover la participación social protege contra las amenazas del autoritarismo que acecha las sociedades democráticas contemporáneas, pero para ello es necesario que los/as jóvenes perciban que tienen un marco de acción y de oportunidad para transformar las cosas. La esperanza y la autoeficacia personal y colectiva deben ser objetivos centrales en este tipo de intervenciones (Klesner, 2003; Krampen, 2000; Velázquez, Martínez, Cumsille, 2004), poniendo especial atención en identificar qué *grietas* (Haraway, 1995) se pueden utilizar para avanzar en los objetivos de justicia social que la juventud, en general, comparte. Pero también parece necesario que este tipo de iniciativas se acompañen de compromisos institucionales que sirvan como palanca para un mayor compromiso por parte de los y las jóvenes (ver Álvarez y Vega, 2009; Hwang, Kim y Jeng, 2000). Si creen que sus ideas son escuchadas y que los proyectos que desarrollan pueden ser implementados, seguramente será más fácil que desarrollen formas de vinculación social y universitaria más comprometidas con el bien común.

Referencias

- Almond, G., y Verba, S. (1963). *The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. Princeton, NJ, Princeton University Press.
- Álvarez Suárez, P., y Vega-Marcote, P. (2009). "Actitudes ambientales y conductas sostenibles. Implicaciones para la educación ambiental". *Revista de psicodidáctica*, 14, pp. 25-38.
- Batson, C. D., Shaw, L. L., y Oleson, K. C. (1992). *Differentiating affect, mood, and emotion: Toward functionally based conceptual distinctions*. *Emotion*. Newbury Park, CA, Sage, pp. 294-326.
- Beck, U., A. Giddens y Lash. S. (2001). *Modernización Reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid, Alianza Editorial.
- Blondiaux, L. y Sintomer, Y. (2004). "El imperio deliberativo". *Estudios Políticos*, 24, pp. 95-114.
- Blum, D. y Ullman, C. (2014). *The globalization and corporatization of education: The limits and liminality of the market mantra*. Nueva York, Taylor & Francis.

- Caprara, G. V., Alessandri, G., & Eisenberg, N. (2012). "Prosociality: The contribution of traits, values, and self-efficacy beliefs". *Journal of personality and social psychology*, 102 (6), pp. 1289-1303.
- Colby, A., Ehrlich, T., Beaumont, E., y Stephens, J. (2003). *Educating Citizens: Preparing American Undergraduates for Lives of Moral and Civic Responsibility*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R., y Baraja, A. (1992). *Educación y desarrollo de la tolerancia*. Madrid, Ministerio de Educación.
- Eisenberg, N. (2000). "Empathy and sympathy", en Lewis, M., Haviland Jones, J.M. (eds.), *Handbook of emotions*. New York, Guilford Press, pp. 677-691.
- Fearon, J.D. (2001). "La deliberación como discusión", en Elster, J. (ed), *La democracia deliberativa*. Barcelona, Gedisa, pp. 65-94.
- Fernández Liria, C., García Fernández, O. y Galindo Ferrández, E. (2017). *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Madrid, Akal.
- Flanagan, C. A. (2003). "Developmental roots of political engagement". *Political Science & Politics*, 36, pp. 257-261. doi:10.1017/S104909650300218X
- Garcés, A. (2010). "De organizaciones a colectivos juveniles: panorama de la participación política juvenil". *Última Década*, 18 (32), pp. 61-83. doi:10.4067/S0718-22362010000100004
- Garcés-Prettel, M., Cantillo, R. R., y Ávila, D. M. (2014). "Transformación pedagógica mediada por tecnologías de la información y la comunicación (TIC)". *Saber, Ciencia y Libertad*, 9 (2), pp. 217-228.
- Gobierno Vasco / Eusko Jaurlaritza. (2017). *Plan de Convivencia y Derechos Humanos 2017-2020*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco / Eusko Jaurlaritza.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Madrid, Ediciones Cátedra.
- Hoffman, M. L. (2002). "How automatic and representational is empathy, and why". *Behavioral and Brain Sciences*, 25 (1), pp. 38-39.
- Hwang, Y. H., Kim, S. I., y Jeng, J. M. (2000). "Examining the causal relationships among selected antecedents of responsible environmental behavior". *The journal of environmental education*, 31(4), pp. 19-25.
- Kahane, A. (2004). *Solving Tough Problems*. San Francisco, Berrett-Koehler.
- Klesner, J. L. (2003). "Political attitudes, social capital, and political participation: The United States and Mexico compared". *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, 19 (1), pp. 29-63.
- Krampen, G. (2000). "Transition of adolescent political action orientations to voting behavior in early adulthood in view of a social-cognitive action theory model of personality". *Journal of Political Psychology*, 21(2), pp. 277-297.
- Krauskopf, D. (2000). "Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes", en Balardini, S. (Comp.), *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Buenos Aires, CLACSO/ASDI.
- López, P. (2011). "La enseñanza de los derechos humanos en la Universidad". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (4), pp. 20-30.
- Longoria, A. y Olivares, G. (2018). Dos cataluñas. España: Netflix
- Magendzo, A. (2005). "Alteridad y diversidad: componentes para la educación social". *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 37 (2), pp. 106-116. Disponible en: <http://pensamiento-educativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/358>
- Magendzo, A. (2007). "Formación de estudiantes deliberantes para una democracia deliberativa". *REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambios en educación*, 5 (4), pp. 70-82.
- Magendzo, A. (2008). *Pensamientos e ideas-fuerza en la educación en Derechos Humanos en Iberoamérica*. Fundación IDEAS. Chile.
- Malouf, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid, Alianza Editorial.

- Manin, B., Stein, E. y Mansbridge, J. (1987). "On Legitimacy and Political Deliberation". *Political Theory*, 15 (3), pp. 338-368.
- Marlin-Bennett, R. (2002). "Linking experiential and classroom education: Lessons learned from the American University–Amnesty International USA Summer Institute on Human Rights". *International Studies Perspectives*, 3, pp. 384–395.
- Martínez Martín, M. (2006). "Formación para la ciudadanía y educación superior". *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, pp. 85-102.
- Martínez, M. L., Silva, C., y Hernández, A. C. (2010). "¿En qué ciudadanía creen los jóvenes? Creencias, aspiraciones de ciudadanía y motivaciones para la participación sociopolítica". *Psykhé*, 19 (2), pp. 25-37.
- Mestre Escrivá, M. V., Frías Navarro, M. D., y Samper García, P. (2004). "La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index". *Psicothema*, 16 (2), pp. 255-260.
- Meyer-Bisch, P. (1995). *Cultura democrática: un desafío para las escuelas*. París, UNESCO.
- Mondak, J. J. (2000). "Reconsidering the measurement of political knowledge". *Political analysis*, 8 (1), pp. 57-82.
- Morán, M. L., y Benedicto, J. (2016). "Los jóvenes españoles entre la indignación y la desafección política: una interpretación desde las identidades ciudadanas". *Última década*, 24 (44), pp. 11-38.
- Navarro Cid, J. (2001). *Las organizaciones como sistemas abiertos alejados del equilibrio*. Tesis doctoral. Barcelona, Universitat de Barcelona.
- Niemi, R.G. y Junn, J. (1998). *Civic Education. What Makes Students Learn*. New Haven/Londres, Yale University Press.
- Páez, D., Rimé, B., Basabe, N., Wlodarczyk, A., y Zumeta, L. (2015). "Psychosocial effects of perceived emotional synchrony in collective gatherings". *Journal of Personality and Social Psychology*, 108 (5), pp. 711-729.
- Percheron, A. (1993). *La socialisation politique*. Paris: Armand Colin.
- Prieto Lacaci, R. (2005). "La socialización en el aula universitaria", en Chamorro, M.C., Sánchez Delgado, P. (eds), *Iniciación a la docencia universitaria: manual de ayuda*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid, pp. 259-280.
- Sabucedo, J., y Cramer, D. (1991). "Sociological and psychological predictors of voting in Great Britain. *Journal of Social Psychology*", 131(5), pp. 647-654.
- Scharmer, C. O. (2016). *Theory U – Leading from the Future as It Emerges*, Oakland, Berrett-Koehler.
- Shapiro, S. L., Brown, K. W., y Biegel, G. M. (2007). "Teaching self-care to caregivers: Effects of mindfulness-based stress reduction on the mental health of therapists in training". *Training and education in professional psychology*, 1(2), 105.
- Slaughter, Sheila y Leslie, Larry L. (1997). *Academic capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Suárez, E., Hernández, B., y Stephany, H. E. S. S. (2002). "Relación entre activismo proambiental y otras formas de participación social". *Psychosocial Intervention*, 11 (3), pp. 359-369.
- Suárez, E., y Hernández, B. (2008). "La consistencia entre los valores, las actitudes y el comportamiento. Notas desde la Psicología Ambiental", en Riechmann, J. (Coord.) *¿En qué estamos fallando?: cambio social para ecologizar el mundo*. Barcelona: Icaria Editorial, pp. 129-161.
- Swift, J. K., Callahan, J. L., Dunn, R., Brecht, K., 7 Ivanovic, M. (2017). "A randomized-controlled crossover trial of mindfulness for student psychotherapists". *Training and Education in Professional Psychology*, 11(4), 235.
- Thompson, S. C. G., y Barton, M. A. (1994). "Ecocentric and anthropocentric attitudes toward the environment". *Journal of environmental Psychology*, 14 (2), pp. 149-157.
- UPV/EHU (2019). *Catálogo de competencias transversales de la UPV/EHU*. País Vasco, Ediciones Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea.

- Velázquez, E., Martínez, M. L., y Cumsille, P. (2004). "Expectativas de autoeficacia y actitud prosocial asociadas a participación ciudadana en jóvenes". *Psykhé (Santiago)*, 13 (2), pp. 85-98.
- Virgili Lillo, M., Ganga Contreras, F., y Figueroa Aillañir, K. (2015). "Gobernanza universitaria o cogobierno: El caso de la Universidad de Concepción de Chile". *Última década*, 23(42), 187-216.
- Youniss, J. y Yates, M. (1997). *Community service and social responsibility in youth*. Chicago, University Press.
- Youniss, J., Bales, S., Christmas-Best, V., Diversi, M., McLaughlin, M. y Silbereisen, R. (2002). "Youth civic engagement in the twenty-first century". *Journal of Research on Adolescence*, 12, pp. 121-148. doi:10.1111/1532-7795.00027
- Youniss, J., McLellan, J.A., Su, Y., Yates, M. (1999). "The role of community service in identity development: Normative, unconventional, and deviant orientations". *Journal of Adolescent Research*, 14 (2), pp. 248-261.

Notas

1. Asamblea Nacional Catalana, del Consell Nacional de la Joventut de Catalunya, miembros de la Escola Cultura de Pau – Cátedra UNESCO de la UAB, FUNDIPAU, Institut Catalá Internacional per la Pau, Omnium Cultural, Parlament de Catalunya (todos los grupos con representación), Sindic de Greuges y Societat Civil Catalana.
2. <https://www.ehu.eus/es/-/el-proyecto-jauzi-handia-da-su-primer-fruto>, acceso el 20/6/2020.
3. <https://www.youtube.com/watch?v=0wTgKXtBleY>, acceso el 20/6/2020.
4. Las sesiones informativas contaron con la participación del Agirre Lehendakaria Center (ALC), Basque Center for Climate Change (B3C), Baketik y UNESCO Etxea. Inicialmente su duración era de 4 horas, pero al transitar a la modalidad en línea (debido a la crisis de la COVID19) se redujo la duración a 2 horas.