



UNIVERSITAT  
POLITÈCNICA  
DE VALÈNCIA



Departamento de  
Proyectos de Ingeniería

# CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN EN PROCESOS DE DESARROLLO No. 23

**Aprendizaje experiencial en la educación superior: más allá del aula. Experiencias en el Consejo de Representación Estudiantil de la Universidad del Estado Libre (Sudáfrica) desde el enfoque de las capacidades para el desarrollo humano**



Departamento de Proyectos de Ingeniería  
Universitat Politècnica de València

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

[mastercooperacion@upv.es](mailto:mastercooperacion@upv.es)

<http://www.mastercooperacion.upv.es/cuadernos-docentes-investigacion>

**Aprendizaje experiencial en la educación superior:  
más allá del aula. Experiencias en el Consejo de  
Representación Estudiantil de la Universidad del  
Estado Libre (Sudáfrica) desde el enfoque de las  
capacidades para el desarrollo humano**

Autor: Carlos Delgado Caro

Editoras: Monique Leivas Vargas  
Marta Maicas Pérez

Cuadernos de Investigación en Procesos de Desarrollo  
Número 23  
Diciembre de 2020.

ISSN 2172-0312



## ÍNDICE

1	Resumen	6
2	Introducción	8
2.1	Justificación y objetivos	8
2.2	La política estudiantil y la educación superior en Sudáfrica	9
3	Revisión bibliográfica y marco teórico	13
3.1	La teoría del aprendizaje experiencial	13
3.1.1	El espacio de aprendizaje	14
3.1.2	Los modos de aprendizaje	15
3.1.3	Acentuación y flexibilidad	16
3.2	El enfoque de las capacidades	16
3.2.1	Capacidades	16
3.2.2	Bienestar y agencia	17
3.2.3	Agencia crítica	18
3.2.4	Deliberación pública	19
4	Metodología	22
4.1	Programa de investigación	22
4.2	Estrategia metodológica	23
4.3	Técnicas	24
4.3.1	Revisión documental	25
4.3.2	Entrevista cualitativa	25
4.3.3	Seminario de discusión	27
4.4	Consideraciones éticas y sesgos	27
5	Evidencias y discusión	29
5.1	La experiencia como aprendizaje	29
5.1.1	El SRC como espacio de aprendizaje: subjetividad y participación	29
5.1.2	El ciclo de aprendizaje del SRC: dificultades para la asimilación	30
5.1.3	La flexibilidad de aprendizaje: una necesidad de adaptación	31
5.2	El aprendizaje como transformación	31
5.2.1	El valor de la deliberación pública	32
5.2.2	La elección de la agencia crítica por encima del bienestar personal	35
6	Conclusiones	39
6.1	Aprendizaje experiencial	39
6.2	Deliberación pública	39
6.3	Agencia crítica y bienestar	40
7	Recomendaciones	41
	BIBLIOGRAFÍA	43

## Figuras

Figura 1. Rol de los miembros del SRC .....	11
Figura 2. Esquema general del marco teórico .....	13
Figura 3. Ciclo del aprendizaje experiencial .....	15
Figura 4. Esquema del enfoque de las capacidades .....	18
Figura 5. Ciclo de las aspiraciones dinámicas .....	19
Figura 6. Marco teórico .....	21
Figura 7. Aprendizajes para la deliberación pública .....	35
Figura 8. Aprendizajes para la agencia crítica .....	38
Figura 9. Relación entre los ciclos .....	41

## Tablas

Tabla 1. Programa de investigación en la UFS.....	23
Tabla 2. Listado de personas entrevistadas .....	27
Tabla 3. Aprendizajes en el SRC.....	32

## **ABREVIACIONES**

<b>ANC</b>	<b>African National Congress</b>
<b>CA</b>	<b>Conceptualización abstracta</b>
<b>EA</b>	<b>Experimentación activa</b>
<b>EC</b>	<b>Experiencia concreta</b>
<b>EdC</b>	<b>Enfoque de las capacidades</b>
<b>IDH</b>	<b>Índice de desarrollo humano</b>
<b>OR</b>	<b>Observación reflexiva</b>
<b>SASCO</b>	<b>South African Student Congress</b>
<b>SRC</b>	<b>Student Representative Council</b>
<b>TAE</b>	<b>Teoría del aprendizaje experiencial</b>
<b>TFM</b>	<b>Trabajo de fin de máster</b>
<b>UFS</b>	<b>University of the Free State</b>
<b>UPV</b>	<b>Universitat Politècnica de València</b>

# 1 Resumen

La Universidad, como institución de educación superior, puede entenderse como un espacio político en el que se dan problemáticas concretas que reflejan la realidad social total a la que pertenece, como se ha podido comprobar en movimientos como el *#FeesMustFall* en Sudáfrica. Para muchos de las y los estudiantes, la experiencia universitaria es el primer contacto con la política como personas adultas y, por lo tanto, con la democracia. ¿Cómo es esta primera experiencia? ¿Qué aprenden sobre esto? Y, finalmente, ¿qué efectos transformadores provoca en ellas y ellos? El *Student Representative Council* (SRC) es el espacio político formal en la *University of the Free State* (UFS) de representación de la comunidad estudiantil en el sistema de gobernanza de la universidad. Pero también puede ser un espacio de aprendizaje no formal cuyas experiencias pueden construir un nuevo conocimiento más allá del aula dentro de la universidad. Por ello, el objetivo de este trabajo, presentado como trabajo de fin de máster (TFM) en junio de 2019, es comprender si la experiencia de los miembros del SRC de la UFS se puede entender como un proceso de aprendizaje transformador en la práctica política.

Para ello, el trabajo se ha estructurado presentando inicialmente una descripción de la UFS y del SRC, como caso de política estudiantil contextualizado en la realidad de la educación superior en Sudáfrica. Posteriormente, se ha planteado una revisión bibliográfica de las dos áreas teóricas que acompañan al análisis del caso: (1) la teoría del aprendizaje experiencial (TAE), que se ha utilizado para definir el proceso experiencial del SRC a partir de las características de un espacio

de aprendizaje y los diferentes modos de aprendizaje que lo marcan; y (2) los conceptos de deliberación pública y agencia crítica aportados por el enfoque de las capacidades (EdC), que han permitido el análisis de los efectos transformadores del aprendizaje experiencial. La concatenación de estos dos enfoques teóricos sobre el caso de estudio ha compuesto el marco teórico y las preguntas de investigación a abordar.

A continuación, se ha desarrollado una estrategia metodológica diseñada según lo anterior, consistente en la revisión de fuentes secundarias específicas del SRC y la UFS, ocho entrevistas semiestructuradas y un seminario de discusión con las personas entrevistadas como proceso de devolución de resultados, adoptando un criterio ético coherente. A partir del análisis de los datos obtenidos, se han hallado evidencias que permiten entender el SRC como un espacio de aprendizaje experiencial más allá del aula, en el cual se puede desarrollar la capacidad de deliberación pública, así como el ejercicio de una agencia crítica. Esto ha puesto de manifiesto el difícil equilibrio que existe en la política estudiantil sudafricana entre activismo y representación, y que se materializa en la elección entre agencia crítica y bienestar personal que han de tomar las y los estudiantes en el SRC. Por ello, se han propuesto algunas recomendaciones a la UFS y a la comunidad estudiantil orientadas a potenciar el proceso de aprendizaje transformador en el SRC y, por tanto, su capacidad como estructura política.

En la actualidad, Sudáfrica está viviendo un contexto político de cambio tras la muerte de Nelson Mandela (2013) y la reducción paulatina

del apoyo popular desde 2004 al *African National Congress* (ANC), partido del gobierno desde 1994. El papel político influyente que la política estudiantil ha tenido históricamente para la política nacional en Sudáfrica invita a poner el foco de atención en las y los estudiantes de educación superior. Por lo tanto, el autor considera necesario escuchar, reflexionar y tratar de comprender qué es lo que la comunidad estudiantil realmente valora ser o hacer a través de su experiencia en el ámbito político dentro de la universidad.

PALABRAS CLAVE

Representación estudiantil, universidad, Sudáfrica, aprendizaje experiencial, desarrollo humano, capacidades, agencia crítica, deliberación pública.

## 2 Introducción

### 2.1 Justificación y objetivos

El presente trabajo se ha realizado a partir de la estancia en el *SARCHI Chair in Higher Education and Human Development Research Programme* del campus de Bloemfontein de la *University of the Free State (UFS)*, Sudáfrica, dentro del programa de prácticas externas del Máster en Cooperación al Desarrollo de la Universitat Politècnica de València (UPV). El trabajo realizado durante las prácticas (septiembre-diciembre de 2018) ha consistido en la elaboración de una investigación en las áreas de Educación Superior y Desarrollo Humano, la cual da forma a este TFM de modalidad investigadora. Junto a este punto de partida, se ha sumado mi motivación personal por la identificación y puesta en valor de espacios de práctica política con capacidad transformadora, en este caso, dentro de la universidad como institución de educación superior y mediante un análisis desde el EdC para el desarrollo humano.

El contexto actual sudafricano y su historia brindan un escenario único como caso paradigmático. La exclusión social de la población negra en todos los ámbitos de la vida pública ha sido la tónica durante la mayor parte de su historia, tanto en las etapas de colonización holandesa y británica como en la posterior etapa como nación independiente (Lephakga, 2017). Esto ha permeado el área de la política estudiantil, dotándola de particularidades propias que han provocado nuevas protestas estudiantiles a nivel nacional en los últimos años, como el *#FeesMustFall* en 2015. La intensidad y repercusión de estas protestas ha vuelto a poner el foco en la política estudiantil sudafricana como elemento que puede incidir en la política nacional,

como así lo hizo en el pasado (Luescher *et al.*, 2016).

Estos hechos han propiciado mi decisión de poner el foco de esta investigación en las y los actores principales de la política estudiantil en la educación superior, es decir, en las y los estudiantes. Además, la necesidad de concretar en un caso de estudio que fuera abordable durante los tres meses de prácticas ha desembocado en la elección del *Student Representative Council (SRC)* de la UFS como caso de política estudiantil en Sudáfrica.

El SRC, además de ser una parte de la estructura de la gobernanza de la universidad que representa a la comunidad estudiantil, puede ser leído como una experiencia no curricular vivida dentro de la universidad en la que se pueden producir aprendizajes derivados de la propia práctica política. Desde este punto de vista, surgen algunas preguntas: ¿cómo es esta experiencia? ¿Qué aprendizajes se dan en ella? ¿Qué efecto tiene en las y los estudiantes que la viven? Siendo la universidad un espacio de aprendizaje formal marcado por el programa curricular, la existencia en su interior de aprendizajes experienciales, más allá de los teórico-prácticos desarrollados en las aulas, han motivado el análisis de este proceso. Visibilizar y entender estos aprendizajes, en ocasiones ocultos o no reconocidos, entra en consonancia con una visión de universidad transformadora, en la cual la capacidad de generar conocimiento trasciende del espacio físico del aula, de las facultades y del propio campus.

Una visión de la universidad en la que esta es una actora de cambio en la sociedad, como la planteada por Boni y Walker (2016) con base en el paradigma del desarrollo humano, se ha considerado idónea como punto de partida para analizar y entender mejor el proceso de aprendizaje en el SRC. El paradigma del desarrollo humano, aplicado a la educación superior y desarrollado a partir del EdC, brinda una conceptualización de las ideas de bienestar y agencia que han servido de guía para el análisis del proceso de aprendizaje desarrollado en el SRC.

De este modo, el tema central de la investigación es el proceso de aprendizaje que se da en el SRC, entendido como un proceso de aprendizaje experiencial más allá del aula, pero dentro de la universidad, y analizando su potencial transformador desde los conceptos de bienestar y agencia aportados por el EdC.

Quiero destacar que la realización de este TFM investigador ha sido en sí misma un proceso de aprendizaje continuo y un reto personal, por lo que agradezco a Alejandra (Sandra) Boni su incondicional apoyo académico y humano como tutora durante todos estos meses de trabajo, tanto a distancia como en persona. Se suma también el agradecimiento a Melanie Walker, Mikateko Mathebula, Lucretia Smith, Carmen Martínez, Pablo del Monte y Luis Escobedo, entre otras personas que, durante mi estancia en Sudáfrica, han nutrido este trabajo y que, de algún modo, forman una parte imprescindible de él. También quiero mencionar el imprescindible, y quizás invisible y espontáneo, apoyo mutuo entre mis compañeras y amigas del máster y yo al realizar nuestros respectivos TFM. Pero, especialmente, quiero agradecer la implicación e interés de las y los estudiantes de la UFS que compartieron sus experiencias conmigo en esta investigación, y de la cual son las verdaderas y verdaderos protagonistas.

Con esta motivación y contexto, los objetivos del presente TFM quedan establecidos del siguiente modo:

- Entender la experiencia de las y los estudiantes en el SRC como un proceso de aprendizaje experiencial en la educación superior más allá del aula.
- Analizar los posibles efectos del aprendizaje en las y los estudiantes del SRC desde el EdC en términos de bienestar y agencia.
- Reforzar el rol potencial del SRC en la educación superior como espacio transformador de práctica política dentro de la universidad en Sudáfrica.

## 2.2 La política estudiantil y la educación superior en Sudáfrica

La UFS es una de las 26 universidades públicas de Sudáfrica y está situada en la provincia del Estado Libre, en el centro del país. Fue formada durante la colonización británica en 1904 con el nombre de *Grey College School* y renombrada en 1906 como *Grey University College*. El crecimiento progresivo del nacionalismo afrikáner durante la antigua Unión Sudafricana (1910-1961) y la normalización legal del *Apartheid*<sup>1</sup> en 1948 llevaron a que, en 1950, la recién reconocida *University of the Orange Free State* sustituyera el inglés como lengua oficial por el afrikáans. Posteriormente, con la caída del régimen del Apartheid a principios de los 90, la universidad volvió a adoptar el inglés, junto al afrikáans, como lengua oficial en 1993 y fue renombrada en 2001 con su nombre actual. La UFS cuenta con tres campus – Bloemfontein<sup>2</sup>, Qwaqwa y South – y más de 40 000 estudiantes (University of the Free State, 2019).

---

<sup>1</sup> Sistema de segregación racial en Sudáfrica en el periodo 1948-1992.

<sup>2</sup> Capital judicial de Sudáfrica.

La ley nacional que regula la UFS como institución de educación superior en términos de principios, estructura, gobernanza y financiamiento es el Libro Blanco de la Educación Superior de Sudáfrica de 1997, el cual ha marcado desde finales de los 90 el cambio de modelo de la educación superior de Sudáfrica:

*La transición de Sudáfrica del Apartheid y el gobierno de las minorías a la democracia requiere que todas las prácticas, instituciones y valores existentes sean observados nuevamente y replanteados en términos de su idoneidad para la nueva era. La Educación Superior desempeña un papel central en el desarrollo social, cultural y económico de las sociedades modernas. Hoy en día, en Sudáfrica, el desafío es corregir las desigualdades del pasado y transformar el sistema de Educación Superior para servir a un nuevo orden social, satisfacer las necesidades nacionales apremiantes y responder a nuevas realidades y oportunidades. Debe sentar las bases para el desarrollo de una sociedad de aprendizaje que pueda estimular, dirigir y movilizar las energías creativas e intelectuales de todas las personas para enfrentar el desafío de la reconstrucción y el desarrollo. (Department of Education, 1997: 3)*

La UFS toma este mandato y considera que “una universidad transformadora en Sudáfrica será una que luche por la justicia social en todo lo que haga”, entendiendo que la justicia social “en el contexto sudafricano cubre la noción de compensar a aquellos que han sufrido discriminación y exclusión” (University of the Free State, 2018a: 2). Además, la UFS a través del área de *Student Affairs* se propone “crear una experiencia de vida estudiantil socialmente justa lo cual propicia éxito académico, compromiso y pensamiento crítico” (University of the Free State, 2017: 5). De hecho, parte de esa responsabilidad recae sobre el propio SRC, que debe “en general potenciar la vida estudiantil” a través del “desarrollo de actividades y estructuras estudiantiles que mejoren el aprendizaje” (University of the Free State, 2011: 6).

El SRC es la estructura de representación estudiantil en el sistema de gobernanza de la UFS.

Según Luescher *et al.*, la representación estudiantil “se refiere a las estructuras formales y los procesos de elección o designación de representantes estudiantiles para hablar y actuar en nombre del colectivo de estudiantes en el sistema de gobernanza de una institución o sistema de Educación Superior” (Luescher *et al.*, 2015: 9).

La integración del SRC en la UFS se da en el área de *Student Affairs*, encargada de la relación entre la propia universidad y las y los estudiantes, así como de “desarrollar e implementar programas curriculares y actividades y servicios que ofrezcan experiencias verdaderamente humanizadoras de la vida diaria” (University of the Free State, 2017: 5). En ella se establece la estructura del SRC con los objetivos de servir y representar a la comunidad estudiantil, liderar su transformación, mejorar su entorno, promover su representación y desarrollar las estructuras necesarias para ello. De esta manera, reconoce su autoridad y autonomía en el ejercicio de la representación estudiantil. La formación del SRC se compone de (12) personas elegidas por la Comunidad Estudiantil y (9) designadas por los Consejos Estudiantiles<sup>3</sup> por un período de un año, asignando a cada una de ellas y ellos un rol (University of the Free State, 2011). Por tanto, el SRC es el espacio formal dentro de la universidad donde las y los estudiantes pueden participar políticamente por medio de la representación, mediante elección o designación.

---

<sup>3</sup> Los Consejos Estudiantiles son estructuras de liderazgo estudiantil en diferentes áreas.



**Figura 1. Rol de los miembros del SRC**  
 (Fuente: elaboración propia a partir de University of the Free State, 2011).

Pero la política estudiantil es entendida como un concepto que va más allá de la representación, puesto que aglutina todas las actividades políticas realizadas por las y los estudiantes (Luescher, 2005) y, más concretamente, las que se dan en la educación superior (Luescher, 2015). Además de los estudios referidos a los procesos de elección, negociación y gobernanza en los que se engloba la representación estudiantil, se encuentran también estudios sobre política estudiantil que tratan los fenómenos de protestas y manifestaciones, es decir, los referidos al activismo estudiantil (Luescher *et al.*, 2015).

El activismo estudiantil comprende normalmente las actividades políticas de la comunidad estudiantil de carácter informal, extraordinarias, orientadas a temáticas más allá de la universidad y de oposición al sistema. Son fenómenos minoritarios dentro de la totalidad de estudiantes y de características variadas, según el contexto, en términos de potencial de incidencia e ideología política. De algún modo, se suele encontrar estudiantes políticamente activos vinculados a las distintas ramas de las ciencias sociales y humanidades (Altbach, 2007). Según Luescher

(2015), “el término ‘activismo’ necesariamente evoca la idea de compromiso político a través de la acción pública” (Luescher, 2015: 4).

La representación y el activismo estudiantiles son, por tanto, consideradas “dos caras de la misma moneda”, siendo su distinción no solo conceptual, sino histórica. Si la representación estudiantil está confinada al espacio del sistema de educación superior, el activismo estudiantil puede operar de manera independiente, trascendiendo las fronteras de la universidad en términos de temática y localización (Luescher *et al.*, 2015).

En el contexto sudafricano, la evolución de ambas caras ha marcado el actual carácter de la política estudiantil, la cual pasó de caracterizarse por protestas multitudinarias de gran impacto en los años del Apartheid (Luescher y Mugume, 2014) a actividades que estabilizaban el sistema de educación superior en los años 90 y principios del 2000 (Cele y Koen, 2003). En esos años, las protestas perdieron eficacia, puesto que no resolvían los problemas reales, como la exclusión académica y financiera y la descolonización del currículum académico (Cele y Koen, 2003), sino

que únicamente liberaban la tensión de las y los estudiantes, generando un efecto de “inestabilidad tolerada” (Koen *et al.* 2006). Ese cambio vino apuntalado por la formación de un sistema político multipartidista a nivel nacional tras la caída del Apartheid. El activismo se vio desplazado y sustituido por las y los actores de la representación, limitando el alcance e impacto de la política estudiantil. Esto se produjo, por un lado, por el aumento de la institucionalización de la política estudiantil en los procesos de toma de decisiones y, por otro lado, por la reorganización del rol de las y los estudiantes en la política nacional a través de los partidos políticos (Luescher y Mugume, 2014). Cele y Koen (2003) previeron que esta situación, acompañada de un crecimiento en las tensiones sociales, sería inestable.

Finalmente, estas tensiones sociales previstas aparecieron en 2015 con el surgimiento de movimientos como el *#FeesMustFall*, un movimiento estudiantil surgido espontáneamente a raíz del aumento de las tasas universitarias, pero que hizo suya también la lucha por la descolonización del currículum académico (Luescher *et al.* 2017). La nueva tendencia a un activismo estudiantil más fuerte tras la época estabilizadora es una prueba más de la existencia de problemas no resueltos y arrastrados desde el siglo XX, pese a más de 25 años de democracia. Algunas de las causas de las últimas protestas estudiantiles han sido el abarrotamiento de las aulas, el alojamiento inadecuado, el déficit de recursos bibliográficos, el acceso desigual a recursos, la desigualdad racial y la debilidad de los mecanismos de financiación (Muswede, 2017).

Cele y Koen (2003) destacan las características del SRC en Sudáfrica que permiten contextualizar su rol y su relación con el activismo estudiantil dentro de la política estudiantil sudafricana: (1) su papel controvertido en términos de reconocimiento, legitimidad y capacidad combativa; (2) la influencia de las organizaciones estudiantiles y partidos

políticos en la propia estructura del SRC; (3) su posicionamiento en la lucha antirracista y decolonial, y (4) su manera de ejercer la política estudiantil.

El contexto de la UFS, como universidad en proceso de transformación de la experiencia estudiantil, y del SRC, con su papel controvertido respecto al activismo, han servido de base para la elección del marco teórico que se presentará en el próximo apartado, así como del diseño de la estrategia metodológica y la elaboración del análisis.

### 3 Revisión bibliográfica y marco teórico

Para la elaboración del marco teórico, se ha recurrido a la revisión bibliográfica, por un lado, de una teoría del aprendizaje que permita definir cómo se entiende el proceso de aprendizaje analizado y, por otro lado, de un enfoque multidimensional que permita un análisis que mire en el proceso los efectos transformadores del aprendizaje.

La conceptualización del proceso de aprendizaje se ha realizado a través de la teoría del aprendizaje experiencial (TAE) de David Kolb (Kolb y Kolb, 2013). La elección de esta teoría descansa sobre su carácter holístico y multidimensional, el rol

principal que otorga a la experiencia en un proceso de aprendizaje y su visión del aprendizaje como un proceso cíclico, relacional y contextual.

Para analizar este proceso de aprendizaje como posible proceso transformador se ha empleado el EdC, el cual aporta un marco de análisis con el que identificar elementos de bienestar y agencia que se ven incrementados por el proceso de aprendizaje identificado, y que permite entender su potencial transformador a través de la deliberación pública y la agencia crítica (Robeyns, 2005).

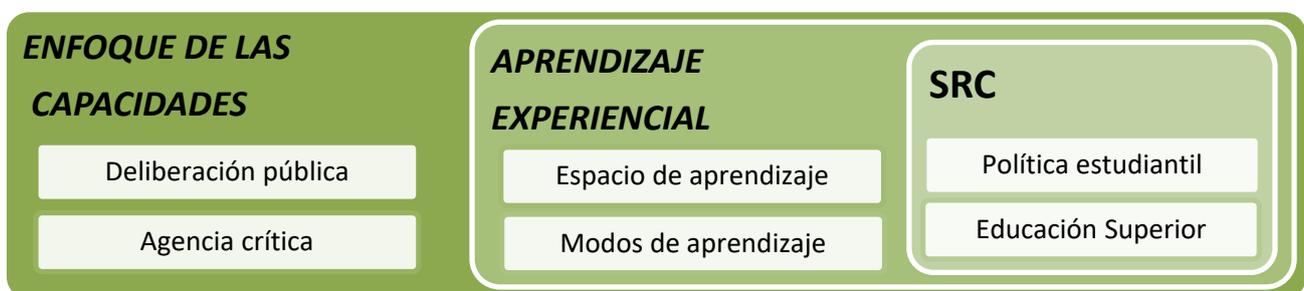


Figura 2. Esquema general del marco teórico (Fuente: elaboración propia).

#### 3.1 La teoría del aprendizaje experiencial

La TAE descansa sobre algunas teorías desarrolladas durante el siglo XX por diversos autores como: el empirismo radical de William James, la educación experiencial de John Dewey, la investigación-acción de Kurt Lewin, el constructivismo de Jean Piaget y la teoría sociocultural de Lev Vygotsky. Por medio de estas

teorías, que otorgan a la experiencia un rol fundamental en un proceso de aprendizaje y al conocimiento que se adquiere a través de él, la TAE es construida como una teoría que presenta un modelo holístico y multidimensional de un proceso de aprendizaje basado en las siguientes proposiciones (Kolb y Kolb, 2013):

- El aprendizaje se entiende mejor como un **proceso**, no en términos de resultados.

- Todo aprendizaje es **reaprendizaje**.
- El aprendizaje requiere de la resolución del conflicto entre modos de **adaptación** al mundo dialécticamente opuestos.
- El aprendizaje es un proceso **holístico** de adaptación al mundo.
- El aprendizaje es el resultado de transacciones sinérgicas entre la persona y el **entorno**.
- El aprendizaje es el proceso de creación de **conocimiento**.

En este trabajo, se toman dos elementos de la TAE que permiten identificar y analizar un proceso de aprendizaje: (1) el espacio de aprendizaje, entendido como un espacio de vida en el que se produce un aprendizaje situado, y (2) los modos de aprendizaje, entendidos como las formas de captar y transformar la información de la que nace el aprendizaje (Kolb y Kolb, 2013).

### 3.1.1 El espacio de aprendizaje

Dado su carácter holístico y multidimensional, la TAE considera que el espacio de aprendizaje está compuesto por diferentes dimensiones (física, cultural, institucional, social y psicológica) que se condicionan mutuamente, favoreciendo o perjudicando el aprendizaje (Kolb y Kolb, 2017). Adicionalmente, la TAE basa el concepto de espacio de aprendizaje principalmente en las siguientes teorías:

- El **espacio de vida** de Kurt Lewin. Para Lewin (1951), las personas y su entorno son variables interdependientes que condicionan el comportamiento humano a través de una función que depende de ambas variables. De esta manera, el espacio de vida es entendido como el entorno en que las personas tienen experiencias de manera subjetiva que condicionan su vida. En la TAE, un espacio de aprendizaje es un espacio de vida, puesto que concibe que el aprendizaje se da a través de la interpretación de la realidad de cada

individuo, de manera que queda marcado por la subjetividad personal. Por ello, desde un punto de vista educativo, no puede plantearse la generación de espacios de aprendizaje si no se comprende el espacio de vida donde se quiere dar, de manera que se ha de “definir el espacio de aprendizaje en términos de la experiencia del que aprende” (Lewin, 1951; citado en Kolb y Kolb, 2017).

- La teoría del **aprendizaje situado** de Jean Lave y Etienne Wenger. Para Lave y Wenger (1991), el aprendizaje es un intercambio entre la persona y el entorno social. De este modo, el espacio de aprendizaje no es necesariamente un espacio físico, sino la interpretación de las experiencias de un individuo en su entorno social. Esta idea, coherente con el concepto presentado anteriormente como espacio de vida, pone en valor la existencia de las comunidades de práctica, las cuales se forman de manera que “tienen una historia, normas, herramientas y tradiciones de práctica”. La participación en la comunidad de práctica será la que permita el aprendizaje, puesto que “el conocimiento radica, no en el individuo, sino en la comunidad de práctica”. Esta teoría permite extender el espacio de aprendizaje de la TAE más allá de los espacios formales e informales de educación, permitiendo su utilización en espacios de práctica a través de la participación en la comunidad donde se encuentra el conocimiento (Lave y Wenger, 1991; citados en Kolb y Kolb, 2017).

A modo de resumen, en la TAE el espacio de aprendizaje es un espacio de vida en el que queda enmarcado todo aprendizaje de manera subjetiva. Además, este aprendizaje se sitúa en un contexto, es decir, depende de la relación entre las personas y su entorno social, la cual es potenciada por la participación en la comunidad. A continuación, se plantean los modos de aprendizaje como los modos de acceder al conocimiento en el espacio de aprendizaje.

### 3.1.2 Los modos de aprendizaje

La relación necesaria que se establece entre las personas y su entorno está condicionada por dos tensiones duales respecto a la información que se maneja en la generación de conocimiento. Por un lado, en la primera tensión dual se identifican dos modos opuestos de captar la información —la

experiencia concreta (EC) y la conceptualización abstracta (CA)—, los cuales responden a la tensión entre lo concreto y lo abstracto. Por otro lado, en la segunda tensión dual se identifican dos modos opuestos de transformar la información —la observación reflexiva (OR) y la experimentación activa (EA)—, los cuales responden a la tensión entre la reflexión y la acción (Kolb y Kolb, 2013).

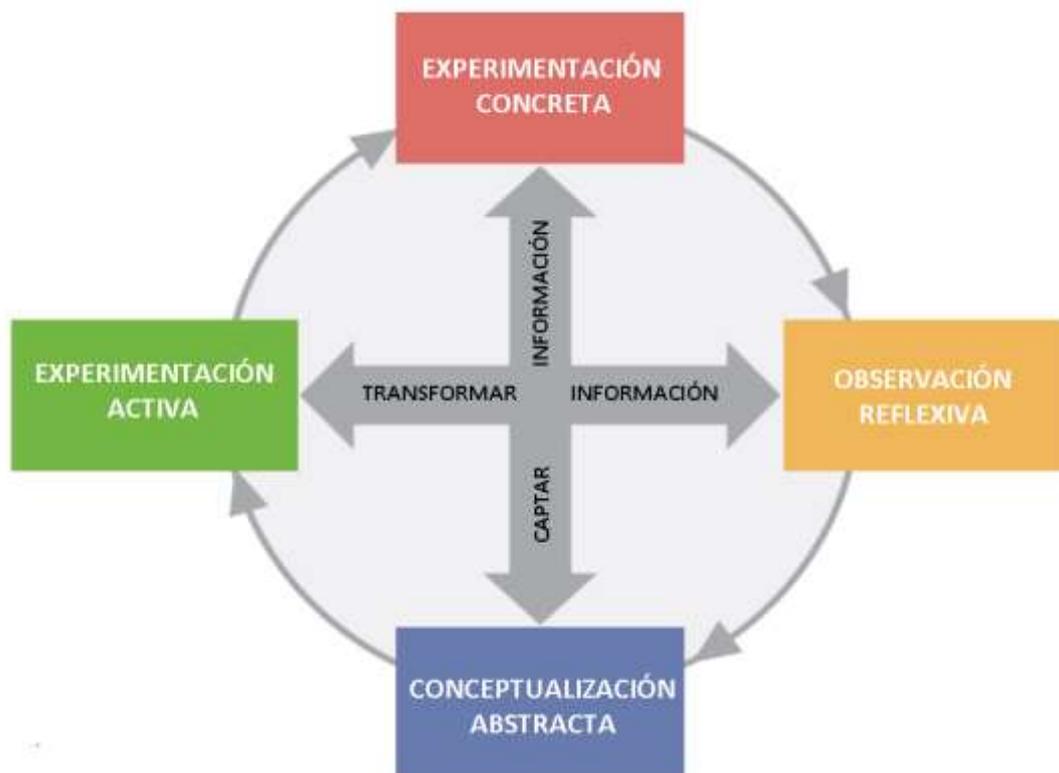


Figura 3. Ciclo de aprendizaje experiencial  
(Fuente: elaboración propia a partir de Kolb y Kolb, 2013).

La EC es una situación vivida en la cual se capta información del entorno de manera directa y espontánea. Puede requerir cierta predisposición a dejarse llevar por los sentidos y las emociones, así como verse expuesto a diferentes situaciones. La OR es un proceso a largo plazo en el cual se transforma la información recibida combinando diferentes puntos de vista con el propio. Suele requerir cierta calma y tranquilidad, el tiempo necesario y el espacio adecuado. La CA es un proceso mental en el que se capta y estructura la información a través de modelos teóricos

generados previamente. Suele requerir una capacidad amplia de representación y manejo de datos de manera analítica. La EA es una acción o conjunto de acciones realizadas voluntariamente en que se transforma la información teórica en práctica con el fin de testarla. Suele requerir compromiso e implicación, así como iniciativa (Kolb y Kolb, 2013).

La concepción cíclica del proceso de aprendizaje se forma a través de estos cuatro modos de aprendizaje, bien sea de manera consciente o

espontánea. Estos cuatro modos pueden conectarse entre ellos, pudiéndose iniciar el ciclo desde cualquier modo. A modo de ejemplo: iniciando el proceso de aprendizaje en la EC, se experimenta una situación que suministra nueva información del entorno y permite imaginar nuevos escenarios a partir de la información nueva. Esto lleva a la OR, que transforma la información mediante reflexión y análisis. La nueva información transformada por la OR puede ser utilizada en la CA para pensar nuevos modelos teóricos que permitan la toma de decisiones. La EA utilizará la información analítica de la CA para, mediante la acción, testarla, pudiendo dar lugar así a un nuevo escenario desde el que iniciar una nueva EC. La identificación y uso de cada modo de aprendizaje dependerá de cada persona, con base en dos procesos conocidos como acentuación y flexibilidad de aprendizaje.

### 3.1.3 Acentuación y flexibilidad

Los patrones y preferencias de uso de los modos de aprendizaje de cada individuo dependen de los ciclos de aprendizaje experiencial vividos en el pasado mediante un proceso conocido como **acentuación**. Según Kolb y Kolb, la acentuación condiciona cómo nos enfrentamos a una nueva situación determinando el rango de oportunidades que observamos y, por tanto, las decisiones que tomamos (Kolb y Kolb, 2013: 27). Por ello, los modos de aprendizaje no se conceptualizan como rasgos personales inamovibles, sino como hábitos de aprendizaje formados por la experiencia (Kolb y Kolb, 2017).

Pero estos hábitos pueden ser moldeados por la **flexibilidad de aprendizaje**, entendida como la capacidad de adaptación del uso de los modos de aprendizaje (EC, OR, CA y EA) al espacio de aprendizaje. De esta manera, la flexibilidad de aprendizaje permite abrir el espacio de aprendizaje a un uso más holístico y sofisticado de los modos de aprendizaje que el proporcionado por la acentuación. La flexibilidad es, por tanto, un

proceso de perfeccionamiento del uso de cada modo de aprendizaje en cada situación. A diferencia de la acentuación, se identifica como un proceso de expansión de las oportunidades de aprendizaje a las que se puede optar y, por tanto, de un conocimiento más profundo a la hora de tomar decisiones (Kolb y Kolb, 2017).

## 3.2 El enfoque de las capacidades

El EdC es un marco normativo iniciado por el economista Amartya Sen y ampliado por la filósofa Martha Nussbaum desde el cual se conceptualizan de manera multidimensional los elementos que definen el bienestar humano, la justicia y el desarrollo. Pese a ser utilizado mayoritariamente en las áreas del desarrollo, el análisis económico, la política social y la filosofía política, cuenta con un carácter multidisciplinar que lo hace versátil para su uso en otros campos como la educación (Boni, 2010). De este modo, su uso en la academia es muy variado, desde las aportaciones filosóficas hasta las aplicaciones prácticas en casos empíricos (Robeyns, 2005).

### 3.2.1 Capacidades

Como elemento principal del enfoque y objeto del espacio evaluativo, se encuentran las capacidades, entendidas como “lo que las personas son capaces de hacer o ser de manera efectiva” y que, “tras reflexionar, valoran” (Robeyns, 2005). Es importante destacar el significado de esta breve definición a la hora de identificar las capacidades:

- Debe ser algo que la persona es capaz de hacer o ser de manera **efectiva**, es decir, la capacidad de hacer o ser debe poder ser consumada en una acción o estado real en el contexto al que pertenece la persona (Sen, 1999b; Nussbaum, 2000).
- Debe ser algo sobre lo que la persona ha **reflexionado**. Esta reflexión requiere que las personas hayan podido dedicar tiempo a pensar en ello tanto a nivel individual como

en diálogo colectivo y democrático (Sen, 2009). En palabras de Nussbaum (2000: 33): “La justicia toma prioridad en la reflexión social”. Esto implica que no pueden considerarse como capacidades los anhelos y deseos, ni tampoco las preferencias derivadas de la conformidad y el hastío, conocidas como preferencias adaptativas (Sen, 1984).

- Debe ser algo que la persona, por el motivo que la reflexión aporte, **valore** como algo positivo para sí misma, pero sin generar daño o perjuicio a los demás, incluso considerando que es positivo para otras personas (Sen, 1999b).

Las capacidades son, por tanto, las oportunidades reales de hacer o ser lo que se valora y, en el caso de que estas oportunidades sean consumadas de manera efectiva, pasarán a ser acciones o estados específicos conseguidos: los funcionamientos. En el EdC, los funcionamientos y las capacidades se conciben como los fines del bienestar, diferenciándolos como libertad de bienestar (capacidades) y bienestar conseguido (funcionamientos). De este modo, una de las bases teóricas de este enfoque radica en diferenciar estos fines (capacidades y funcionamientos) de los medios utilizados para conseguirlos, aunque esta distinción en ocasiones sea difusa (Robeyns, 2005).

Por otro lado, el EdC considera que existen elementos que, sin ser necesariamente medios ni fines, facilitan o dificultan la transformación de los medios en fines. Son los denominados factores de conversión personales, sociales y ambientales (Sen, 1999b).

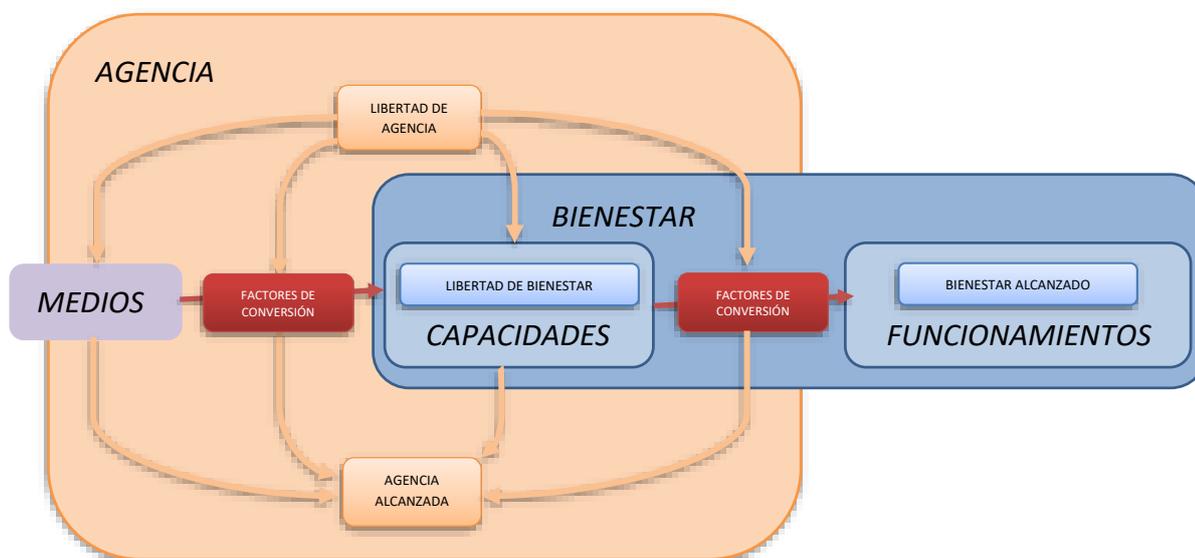
### 3.2.2 Bienestar y agencia

Pero existe otro elemento en el EdC que aporta la componente activa y dinámica del proceso: la

agencia. Si las capacidades hacen referencia a la libertad de oportunidad, la agencia apunta a la libertad de proceso. La transformación de medios en fines no se da de manera estática ni espontánea al cumplirse las condiciones necesarias de medios y factores de conversión. Para que la transformación sea efectiva requiere de agentes, es decir, de personas y colectivos que, mediante su acción, generen las condiciones de medios y los factores de conversión necesarios para la transformación en capacidades o funcionamientos (Sen, 2009).

Ante la pregunta: “¿Capacidades o funcionamientos de quién?”, cabe destacar que el ejercicio de la agencia es una decisión del propio agente, el cual actúa con el fin de contribuir al cambio que desea. Estos cambios no solo contemplan los fines del bienestar personal, sino cualquier objetivo que el agente considere razonable y del cual se hace responsable (Crocker y Robeyns, 2009; citados en Boni y Walker, 2016). De esta manera, el ejercicio de la agencia no se orienta necesariamente a lo individual, sino a lo colectivo, lo que puede generar la reducción del propio bienestar. Para Sen (2009: 289), poseer una ventaja *ineludible* puede generar la obligación y la responsabilidad de actuar como agentes de cambio orientados hacia el bienestar de aquellos que se encuentran en desventaja (Sen, 2009).

Por tanto, la agencia es indispensable para el proceso de transformación al mismo nivel que el propio bienestar, siendo ambos términos la base de la libertad. Por ello, el EdC distingue también entre la libertad de agencia y la agencia conseguida (Sen, 2009). En la figura 4 se representan los diferentes conceptos del EdC vistos hasta ahora y la relación entre ellos.



**Figura 4. Esquema del enfoque de las capacidades**  
(Fuente: elaboración propia a partir de Robeyns, 2005).

### 3.2.3 Agencia crítica

La agencia tiene múltiples facetas, más allá de implicar únicamente acciones orientadas al cambio. Según Kabeer: “también abarca sentido, motivación e intención”, por lo que “puede tomar forma de regateo y negociación, engaño y manipulación, subversión y resistencia, así como un proceso de reflexión y análisis más intangible y cognitivo” (Kabeer, 1999: 438). Por ello, para poder concretar más a fondo la agencia que se da en el SRC se va a recurrir al concepto de agencia crítica.

Drèze y Sen identifican que la libertad de agencia debe ejercerse de manera que evalúe de manera crítica y poniendo en duda las normas y valores hegemónicos que existen. De este modo, la agencia realmente estará capacitada para “combatir las desigualdades de todo tipo” (Drèze y Sen, 2013). Por tanto, es importante el ejercicio de

una agencia crítica, ya que puede “activar a las personas en desventaja a encontrar las causas de las (des)ventajas que viven, determinar sus propios intereses de desarrollo y enfrentarse a las desigualdades estructurales” (Poveda y Roberts, 2017: 18).

Por otro lado, Conradie y Robeyns encuentran una relación entre las aspiraciones personales y la agencia. Destacan el papel que juegan las aspiraciones de las personas a la hora de definir las capacidades de cada individuo, así como para fomentar la agencia necesaria para alcanzarlas. Consideran que esto se produce debido a que la reflexión que se realiza como agente sobre las aspiraciones, estimula la conceptualización de capacidades y desbloquea el ejercicio de la agencia, provocando la motivación necesaria para vivir nuevas experiencias orientadas a la expansión de capacidades (Conradie y Robeyns, 2013).

Las aspiraciones pueden entenderse como las esperanzas de conseguir algo y que, necesariamente, conllevan cierta incertidumbre sobre su cumplimiento. Pueden darse tanto a nivel individual como colectivo y son influenciadas por el contexto relacional, social y cultural. Por ello, no son características de cada individuo, sino construcciones que se dan a lo largo del mismo

proceso de generación, reflexión, pensamiento y expresión de estas, de manera que son reformuladas y adaptadas por la experiencia. Las aspiraciones son, por tanto, dinámicas, contextuales e influenciadas por las experiencias, las cuales informan sobre nuevas aspiraciones o readaptan las existentes (Conradie y Robeyns, 2013).



**Figura 5. Ciclo de las aspiraciones dinámicas**  
(Fuente: elaboración propia a partir de Walker, 2018).

Walker encuentra que el ciclo definido por Conradie y Robeyns es clave para definir la manera en la que la universidad puede fomentar la agencia crítica y la expansión de capacidades a través de la facilitación de experiencias que enriquezcan las aspiraciones de las y los estudiantes (Walker, 2018).

De esta manera, la universidad puede y debe trabajar para desarrollar las aspiraciones de todas y todos los estudiantes, puesto que “las aspiraciones pueden ayudarnos en esta tarea de revelar qué valoramos y por qué, y qué esperamos

en y a través de la Educación Superior como un espacio creador o limitador de aspiraciones” (Walker, 2018: 124).

### 3.2.4 Deliberación pública

Otro elemento que puede ser relevante en un espacio político como el SRC, y que es clave en el enfoque de Sen, es el de deliberación pública. Sen nunca ha sido partidario de la generación de una lista universal de capacidades, puesto que considera que estas deben emerger de la argumentación pública (Sen 2005; citado en

Walker, 2019). Por este motivo, se considera que la incorporación al debate público de las voces subalternas e históricamente relegadas puede aportar nuevas visiones sobre la justicia y la igualdad, y que las estructuras desde las que se formulan políticas deben garantizar la libertad política y el funcionamiento democrático (Boni y Walker, 2016).

La democracia es considerada así un elemento valioso para el ejercicio de la deliberación pública y, por tanto, para la identificación de capacidades. Primero, cuenta con un valor intrínseco, puesto que, tal y como indica Sen: “La participación social tiene un valor intrínseco para la vida humana y el bienestar. Impedir la participación en la vida política de la comunidad es una de las mayores privaciones” (Sen, 1999a: 7). Las personas pueden considerar valioso el propio hecho de tener la libertad de participar políticamente, lo cual se consigue a través de la democracia.

Segundo, la democracia tiene un valor instrumental, puesto que permite llevar las demandas de un mayor número de personas a los espacios de toma de decisión política. Para Sen, esto supone que las estructuras de gobierno deben “ser responsables y rendir cuentas” (Sen, 1999).

Tercero, se identifica un valor constructivo en la democracia asociado a las relaciones y diálogos que se dan entre diferentes personas en las estructuras de gobierno. En palabras de Sen: “La democracia da a los ciudadanos una oportunidad de aprender uno de otro” (Sen, 1999: 7). De esta manera, a través del aprendizaje relacional producido durante los procesos deliberativos, se forman los valores y las prioridades de la comunidad, así como un conocimiento mayor sobre sus necesidades, derechos y obligaciones (Sen, 1999).

Finalmente, este nuevo conocimiento colectivo permite dar respuesta a algunas de las cuestiones

que David Crocker plantea y que son relevantes para la Educación Superior: (1) la elección de agentes y participantes, (2) la elección de proceso y toma de decisiones, (3) la elección entre agencia y bienestar, (4) la elección entre funcionamientos y capacidades, (5) la elección entre bienestar actual y bienestar futuro y (6) la elección de valores (Crocker, 2008; citado en Boni y Walker, 2016).

De esta manera, el EdC puede ser un marco válido para analizar la experiencia de las y los estudiantes del SRC en un contexto de educación superior, puesto que, según Boni y Walker: “La educación es valiosa por su contribución democrática; puede enseñarnos a razonar y deliberar con otros de una manera informada y crítica” (Boni y Walker, 2016: 71).

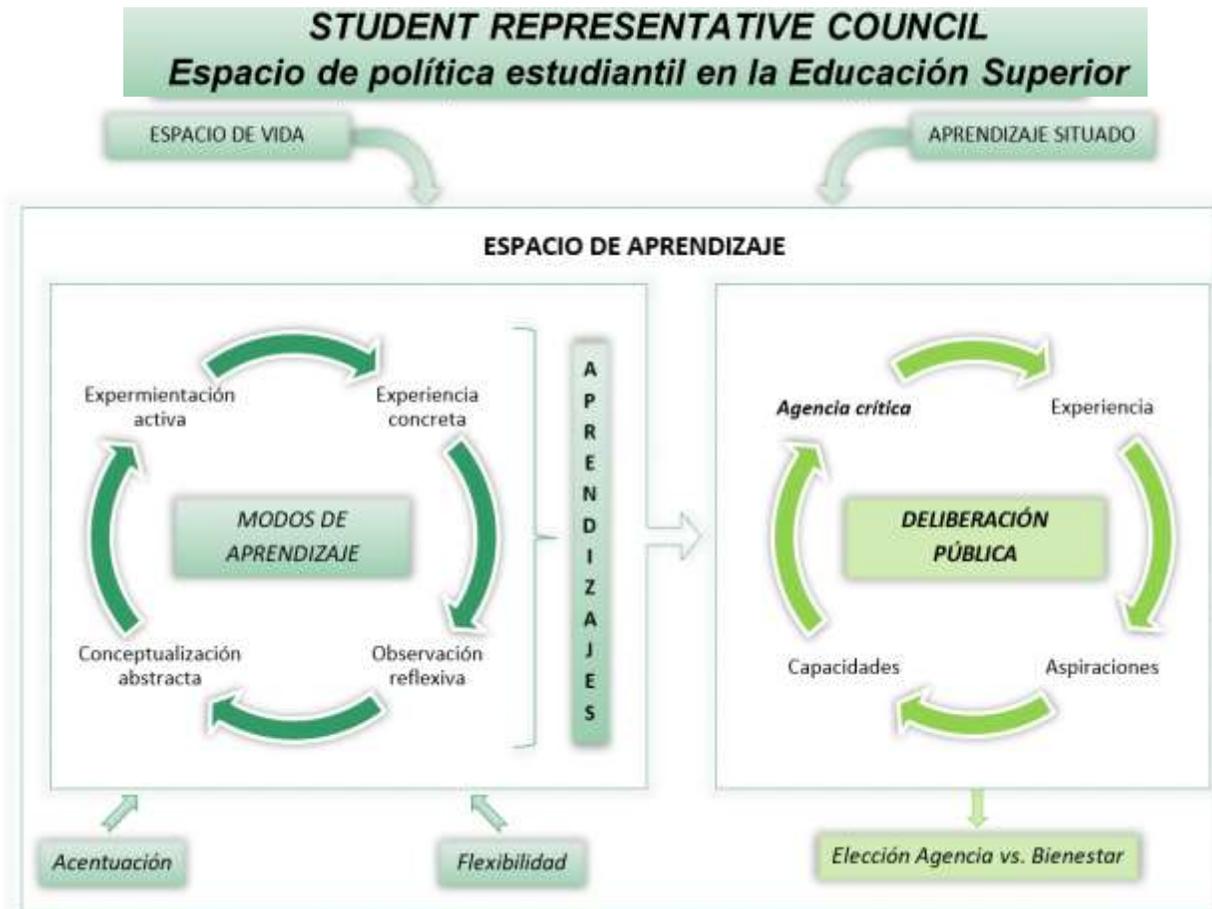


Figura 6. Marco teórico  
(Fuente: elaboración propia).

## 4 Metodología

En relación con los objetivos planteados y el marco teórico elaborado se han formulado las siguientes preguntas de investigación que guiarán la estrategia metodológica:

- ¿En qué medida la experiencia en el SRC es un proceso de **aprendizaje experiencial** en la educación superior fuera de las aulas?
- ¿Cuál es el efecto que producen los aprendizajes de las y los estudiantes en el ejercicio de la **representación estudiantil** y la **participación política** en el SRC?
- ¿Cómo estos efectos operan en la transformación de los miembros del SRC en términos de **bienestar** y **agencia**?

En este apartado se explicará y justificará lo referente al proceso metodológico llevado para dar respuesta a estas preguntas. Para ello, se comenzará planteando el plan de investigación que se llevó a cabo durante el periodo de prácticas. Posteriormente, se expondrá una revisión sobre los métodos más comunes utilizados en la literatura respecto al tema y se planteará la estrategia metodológica elegida para abordarlo, acorde a las preguntas de investigación y el marco teórico presentados en el anterior apartado. Tras esto, se expondrán y justificarán las

técnicas utilizadas y su desarrollo, así como las consideraciones éticas y sesgos que se dieron.

### 4.1 Programa de investigación

El programa de investigación llevado a cabo para el presente TFM ha sido parte del plan de trabajo de las prácticas externas realizadas en la UFS entre los meses de septiembre y diciembre de 2018. Desde un inicio se planteó un cronograma para las prácticas, el cual corresponde con la primera fase de la investigación en la que se desarrolló parte de la revisión bibliográfica, el diseño inicial, la metodología y un primer preanálisis que dio lugar a unos primeros hallazgos posteriormente expuestos en un seminario de discusión con algunas de las personas entrevistadas y *outsiders*.

La segunda fase de la investigación, realizada en Godella y Valencia durante el primer semestre de 2019, incluyó la continuación del trabajo de la primera fase junto con la codificación de los datos, el análisis, la obtención de evidencias, la elaboración de las conclusiones, las recomendaciones y la elaboración de este documento. Además, esta segunda fase ha entrado en diálogo con la primera, replanteando el diseño original y readaptando la investigación conforme avanzaba.

ACTIVIDAD	QUINCENA	AÑO		2018							
		MES		SEP		OCT		NOV		DIC	
		2.ª	1.ª	2.ª	1.ª	2.ª	1.ª	2.ª	1.ª		
A1	Revisión de la bibliografía relativa al EdC y la educación superior, así como la comprensión de la visión de la UFS.										
A2	Planteamiento y discusión con la tutora de la entidad sobre un tema de investigación acorde con las líneas de investigación del centro.										
A3	Realización del diseño de la investigación utilizando el EdC como marco teórico central, así como la selección de la estrategia metodológica más idónea.										
A4	Obtención de datos mediante las técnicas seleccionadas en la metodología y de acuerdo con consideraciones éticas.										
A5	Elaboración de un informe final, borrador del futuro TFM, sobre el trabajo realizado durante la estancia con el análisis e interpretación de los primeros hallazgos de la investigación.										
A6	Realización de un seminario de discusión sobre el trabajo realizado durante la estancia como devolución de resultados.										

**Tabla 1. Programa de investigación en la UFS**  
(Fuente: elaboración propia).

## 4.2 Estrategia metodológica

Según Twala (2018: 140), los estudios de política estudiantil en Sudáfrica suelen realizar “interpretaciones etimológicas de la consciencia política de los estudiantes a lo largo del tiempo”, pero “sin usar narrativas o testimonios orales de aquellos que estuvieron involucrados”. Sin embargo, se encuentran algunos ejemplos recientes que sí interpretan movimientos como el *#FeesMustFall* como una experiencia vivida por las y los estudiantes a través de sus testimonios (Mathebula y Calitz, 2018). En el caso planteado en esta investigación, se pretendía comprender e interpretar la experiencia vivida en el SRC como un proceso de aprendizaje individual o colectivo en el que no solo el contexto explique el proceso. Por

ello, se consideró necesario conocer los testimonios de las y los protagonistas.

Existe una cantidad ingente de estudios relativos a procesos de aprendizaje experiencial que utilizan la TAE y que tienen aplicaciones diversas, dada su interdisciplinariedad. Vistos de manera global, estos estudios responden a la lógica de entender los espacios de aprendizaje formales como espacios de aprendizaje experiencial en los que los diferentes modos de aprendizaje pueden moldearse por la persona educadora para optimizar el aprendizaje en las diferentes áreas. Los resultados de estos estudios, tanto cualitativos como cuantitativos, son normalmente agrupados para obtener datos cuantitativos respecto a las tendencias de los estilos de aprendizaje para cada

área del conocimiento (Kolb y Kolb, 2013). Sin embargo, esta investigación pretendía comprender el rol de la experiencia en la transformación individual o colectiva a través del aprendizaje. Por ello, el uso de la TAE debía tener un enfoque metodológico que permitiese leer esta experiencia, lo que ha distanciado esta investigación de la mayoría de los estudios que usan la TAE, ofreciendo un uso innovador de esta teoría, menos enfocado a la aglomeración de datos estadísticos significativos.

Respecto a los estudios sobre el EdC, Robeyns resalta la diferencia que puede surgir en la orientación metodológica entre los paradigmas de los que parten Amartya Sen y Martha Nussbaum (Robeyns, 2005). El enfoque de Sen está más orientado al razonamiento económico y a la aplicación cuantitativa empírica y medida, como se ve reflejado en el uso de índices como el de desarrollo humano (IDH) (Bonini, 2018). Sin embargo, el modelo de Nussbaum es más humanístico, con un enfoque narrativo con el que entender e interpretar las esperanzas, deseos, aspiraciones, motivaciones y decisiones de las personas (Robeyns, 2005). Sin entrar a catalogar este trabajo en uno de los dos enfoques, se consideró más oportuno el enfoque de Nussbaum respecto a la metodología. Esto permite comprender e interpretar los conceptos de bienestar y agencia desde la experiencia y subjetividad de las y los estudiantes del SRC.

Por todo ello, esta investigación se ha abordado desde un paradigma interpretativo según el criterio de Corbetta (2007). Por un lado, un enfoque ontológico constructivista dota de valor a los significados atribuidos por las y los estudiantes que fueron miembros del SRC y, por otro lado, se asume un relativismo por el que la realidad es múltiple y compleja, de manera que los significados serán diferentes entre sí. De este modo, el enfoque epistemológico asume la ausencia de objetividad, siendo el investigador quien, por medio de su relación con los miembros

del SRC, intenta interpretar y comprender los significados subjetivos de las y los estudiantes respecto a su experiencia. Una metodología acorde a este paradigma permite la interpretación por medio de la empatía e interacción entre la persona investigadora y las investigadas (Corbetta, 2007).

De acuerdo con el criterio de Summer y Tribe (2008), el método para la implementación de la estrategia metodológica ha sido el estudio de caso, particularizado en el proceso de aprendizaje experiencial de los miembros del SRC de la promoción 2016-2017. Se ha realizado un limitado número de observaciones con el fin de obtener significados más profundos en lugar de resultados estadísticamente significativos (Summer y Tribe, 2008). Con base en esto, y siendo una estrategia de carácter interpretativo-comprensivo, se ha optado por una metodología cualitativa para la generación de los datos, que se han analizado desde el EdC y a través de la TAE. Además, dado el carácter dialógico y hermenéutico de un proceso de aprendizaje experiencial, se adoptó un enfoque participativo de la investigación, con el que los miembros del SRC pudieran discutir las primeras conclusiones por medio de un espacio de reflexión colectiva, apropiándose en parte de la investigación y dotando de mayor robustez a los resultados.

### 4.3 Técnicas

Primero, con la idea de conocer la visión de la UFS respecto a la temática tratada, se realizó una revisión de fuentes secundarias de la UFS y del SRC. Posteriormente, y acorde a un paradigma interpretativo, las preguntas de investigación y el marco teórico, se eligió como técnica la entrevista cualitativa. Posteriormente, y como parte de la metodología, se aprovechó la realización del seminario de discusión como forma de realizar una devolución de resultados.

De esta manera, la estrategia metodológica comenzó con la búsqueda de una muestra que reflejase la política estudiantil en el campus de Bloemfontein. Se siguió un criterio de muestreo intencional en el que las características de la muestra fueran relevantes para las preguntas de investigación (Bryman, 2012). Por ello, en un primer momento se pensó en contactar con las diferentes organizaciones estudiantiles que hay en el campus. Pero esta opción quedó descartada debido al tiempo de estancia de las prácticas, puesto que no se consideró viable, en tan solo tres meses, realizar el contacto y generar la relación de confianza necesaria con los posibles participantes para la realización de la investigación.

De este modo, se optó por contactar con un grupo más accesible y que también conociese la realidad política del campus: el SRC de 2016-2017. Esta promoción contaba con ciertas características que la hicieron idónea para responder las preguntas de investigación:

- Eran la promoción de estudiantes que formó el SRC tras las protestas del movimiento *#FeesMustFall*. Algunas de ellas y ellos habían formado parte del movimiento, por lo que podían aportar una visión más amplia tanto desde la representación como del activismo estudiantil.
- Era una promoción que había terminado su período en el SRC hacía más de un año, por lo que se asumía que podían haber contado con un tiempo suficiente para haber reflexionado sobre su experiencia.
- Se tenía acceso a su información de contacto por medio del área de Student Affairs y su posible disponibilidad en el campus, ya que algunas de ellas continuaban como estudiantes de grado, máster o doctorado.

Con el caso de estudio planteado y la muestra elegida, se procedió a realizar las técnicas de recogida de datos que se detallan a continuación.

### 4.3.1 Revisión documental

En esta etapa, se tomaron documentos referentes a la perspectiva de la UFS y del área de *Student Affairs* al respecto de la política estudiantil y, más concretamente, sobre la representación estudiantil y la experiencia de las y los estudiantes.

Como primera toma de contacto con la realidad a estudiar, se analizó la postura oficial de la UFS respecto a conceptos que pudieran relacionarse con el tema de esta investigación como bienestar, transformación, conocimiento, gobernanza o valores. Además, era importante analizar cómo entiende la transformación la UFS en términos de aprendizaje, experiencia del alumnado y gobernanza. Por ello, fueron analizados los tres documentos siguientes:

- *Strategic plan 2018-2022. UFS;*
- *Integrated transformation plan 2017. UFS;*
- *Strategic plan 2017-2022. UFS Student Affairs.*

La información aportada por estos documentos ha servido para nutrir diferentes partes del trabajo como el contexto, la comprensión del caso, las conclusiones y las recomendaciones, cumpliendo su función de asistir en la elección de los objetivos y la metodología de esta investigación (Race, 2008).

### 4.3.2 Entrevista cualitativa

El uso de la entrevista cualitativa en esta investigación se ha considerado clave para profundizar en los testimonios y reflexiones de las y los actores principales del proceso de aprendizaje analizado, así como su visión sobre las posibles transformaciones que hubieran podido ocurrir en dicho proceso.

Dentro de los tipos de entrevista cualitativa —estructurada, semiestructurada y no estructurada—, se ha tomado como referencia para su diseño la semiestructurada, puesto que permite “al investigador mantener cierto control

sobre la dirección y el contenido a discutir, así como a los participantes ser libres de elaborar y tomar nuevas direcciones, pero relacionadas con la entrevista" (Cook, 2008).

El diseño de la entrevista semiestructurada fue elaborado basándose en los cuatro modos de aprendizaje de la TAE. De esta manera, se pretendía orientar la experiencia vivida en el SRC como un espacio de aprendizaje, pero permitiendo que emanasen las categorías significativas que posteriormente serían analizadas desde el EdC. Los diferentes bloques de la entrevista fueron reforzados con preguntas concretas a modo de guion, pero no utilizadas de manera cerrada como en una entrevista estructurada.

Con los datos de contacto de la muestra y diseñada la entrevista, el proceso de realización de entrevistas ha venido marcado por el intento de generar confianza y empatía con el sujeto, tal y como sugiere Corbetta (2007: 361): "Para obtener la plena colaboración del sujeto, el entrevistador debe lograr establecer una relación de confianza con el mismo, no como profesional, sino como persona".

De este modo, se envió un mail de presentación a todos los miembros (20) del SRC de 2016-2017. En este primer contacto, se informó sobre el investigador, la investigación, por qué habían sido seleccionados y cómo sería la entrevista. Este mail, de carácter formal, fue contestado por una única persona, la cual ayudó a identificar a las personas más relevantes para el tema de investigación con las que contactar, generándose un muestreo por bola de nieve (Morgan, 2008). Los criterios que se tuvieron en cuenta a la hora de elegir los participantes fueron los siguientes:

- Eran las personas que el primer contacto reconocía como más relevantes para la temática de la investigación.
- Eran personas que todavía mantenían una relación con la UFS, lo cual significaba que

estaban vinculados a la vida académica como estudiantes o investigadores.

- Estaban involucradas, de algún modo, con ONG, partidos políticos o con el servicio comunitario.

De esta manera, las personas seleccionadas fueron contactadas de una manera más informal por medio de mensajes de WhatsApp, cuyo poder de convocatoria fue mayor, obteniéndose una respuesta positiva por parte de todas. Siguiendo el criterio de generación de confianza, se propuso un espacio de acercamiento previo a la entrevista, el cual consistió en una primera reunión informal de 15 minutos en el lugar que eligiesen del campus. Esta reunión fue planteada con dos objetivos: el primero fue aportar toda la información sobre el investigador, tanto profesional como personal, que fuera relevante para la generación de confianza con el participante. El segundo fue conocer el perfil del entrevistado y tener una idea previa de su visión e implicación con el tema de investigación, de cara a preparar la entrevista.

Finalmente, se realizaron ocho entrevistas a personas con diferentes perfiles durante los meses de octubre y noviembre de 2018, de forma paralela a las reuniones de 15 minutos, según la disponibilidad de las entrevistadas. Todas las entrevistas se realizaron en una sala de reuniones cedida para tal uso por el centro de investigación en el edificio Benito Khotseng del campus de Bloemfontein de la UFS. Ya que la entrevista cualitativa no busca la generación de datos estandarizados y documentados que justifiquen la realidad social (Corbetta, 2007), se consideró suficiente la realización de las ocho entrevistas para comprender la realidad social a analizar. En la tabla 2 se muestran los perfiles de las ocho personas entrevistadas, así como de qué manera accedieron al SRC y el tiempo que estuvieron en el cargo.

Código	Sexo	Tipo de acceso	Función en el SRC	Duración
E1	Mujer	Designación	Posgrado	8 meses
E2	Hombre	Designación	Internacional	8 meses
E3	Hombre	Elección	Presidencia	5 meses
E4	Mujer	Elección	Secretaría	5 meses
E5	Mujer	Designación	Residencia dentro del campus	8 meses
E6	Mujer	Designación	Residencia fuera del campus	8 meses
E7	Mujer	Elección	Transformación	5 meses
E8	Mujer	Elección	Tesorería	5 meses

**Tabla 2. Listado de personas entrevistadas**  
(Fuente: elaboración propia).

#### 4.3.3 Seminario de discusión

Tras finalizar la etapa de realización de entrevistas, tal y como indicaba el plan de trabajo de las prácticas, se llevó a cabo a finales de noviembre de 2018 un seminario de discusión del trabajo realizado durante la estancia. Para ello, se invitó a las personas entrevistadas, que tuvieron la oportunidad de participar activamente en el debate que tuvo lugar tras la presentación. De las ocho personas invitadas, cuatro de ellas asistieron a la presentación-debate.

Esta decisión se tomó por la necesidad de aportar un componente dialógico al proceso de investigación que diera robustez a los futuros resultados. La participación de las personas entrevistadas permitiría contarles de primera mano cuáles eran los primeros hallazgos, para que pudieran matizar o corregir cualquier punto en el que no coincidiesen.

Por otro lado, este espacio de debate pretendía ser un espacio de reflexión conjunta, no solo entre los entrevistados, sino con las otras personas asistentes a la presentación, de manera que se generasen diálogos entre las y los actores principales del proceso y las personas *outsiders*.

#### 4.4 Consideraciones éticas y sesgos

Respecto a las consideraciones éticas presentes en la metodología, se partió de que existen responsabilidades por parte del investigador para con los participantes en términos de rendición de cuentas, forma de acceder a la información, anonimato, confidencialidad, privacidad, seguridad, etc. (Preissle, 2008). Por tanto, como parte del proceso del *Ethical Approval* que exigía la UFS para la realización de la investigación en el campus, se entregó a todos los participantes una hoja de información sobre la investigación y una hoja de consentimiento que firmaron de manera voluntaria y debidamente informados antes de realizar las entrevistas.

Finalmente, este proceso de investigación no está exento de contener sesgos que condicionan y limitan tanto el proceso metodológico como el diseño general de la investigación. Siguiendo el criterio de Chambers, se identifican los siguientes sesgos: estacional, espacial, profesional, de seguridad y personal (Chambers, 2006).

Los sesgos espacial, profesional y de seguridad, han estado presentes desde el origen de la investigación. La búsqueda del caso de estudio, los

lugares de realización de las técnicas e, incluso, el día a día del investigador durante las prácticas giraron en torno al campus universitario como espacio de investigación. Adicionalmente, el carácter investigador de las prácticas ha vinculado la investigación a la universidad como entidad de acogida, así como la garantía de espacio seguro que ofrecía el campus en comparación con otras áreas de la ciudad (Martínez, 2016).

Es difícil evaluar en qué medida la existencia de un sesgo personal ha condicionado la investigación. Se intentó que la primera reunión informal sirviera para amortiguar este sesgo, puesto que el investigador es un hombre blanco occidental que recién comenzaba a conocer el contexto de la política estudiantil sudafricana. Pese a ello, se asume que la diferencia cultural, especialmente en el idioma, puede haber introducido sesgos en la interpretación y comprensión de la realidad tanto en la realización de las entrevistas como en su traducción al castellano.

Un último sesgo que mencionar es el estacional. El tiempo de la estancia de prácticas fue un condicionante en la definición de esta investigación, tanto en contenido como en procedimiento. Por un lado, la elección del SRC como caso de estudio vino condicionado por la viabilidad de acceso a este colectivo. Por otro, la elección de otras técnicas más participativas, como un taller participativo, fue descartada por falta de tiempo.

## 5 Evidencias y discusión

En este apartado se presentará la discusión de las evidencias encontradas en los datos obtenidos a través de las técnicas descritas en el apartado anterior. Todo ello se relacionará con las preguntas de investigación y el marco teórico seleccionado para el análisis. De este modo, se identificarán dos fases de análisis. La primera irá enfocada a la determinación del espacio del SRC como un espacio de aprendizaje experiencial. En la segunda, se identificará el efecto transformador del aprendizaje en el proceso de participación política y representación estudiantil a través de la deliberación pública y la agencia crítica. Todas las citas empleadas en la discusión, así como el resto de las citas de las entrevistas utilizadas en el análisis y de las cuales emanan las categorías, han sido traducidas por el autor del inglés al castellano.

### 5.1 La experiencia como aprendizaje

#### 5.1.1 El SRC como espacio de aprendizaje: subjetividad y participación

De cara a comprobar si puede definirse el SRC como un espacio de aprendizaje, se encuentra el hecho de que la mayoría de las personas entrevistadas indican de manera explícita que la experiencia en el SRC ha supuesto un cambio en su comportamiento, como expresan cuando dicen que “ni siquiera te das cuenta de que estás cambiando como persona hasta que miras tu año anterior y dices: vale, estas cosas no las solía hacer antes” (E2). Además, algunas de ellas destacan que ese cambio ha sido en términos positivos, puesto que “estar en el SRC para mí fue algo que contribuyó tremendamente a mi crecimiento

personal, mi confianza en mí misma, mi habilidad para articular y analizar situaciones, mi habilidad para ver cosas desde distintas perspectivas” (E8). Destacan, además, el papel que juega la subjetividad de cada persona a la hora de vivir la experiencia y que ha determinado su cambio de vida, como resalta una de ellas: “Si es la misma experiencia yo creo que depende de las personalidades, pero en general, yo creo que nadie acaba igual, acabas siendo una persona diferente” (E5).

Por otro lado, para la UFS “la experiencia estudiantil debe continuar mejorándose tanto dentro como fuera del aula” puesto que “los estudiantes todavía viven el entorno universitario como no simpático, hostil, huracán, excluyente, inseguro y discriminatorio” (University of the Free State, 2018b: 2). La UFS, por tanto, es consciente de la necesidad de contar con un entorno universitario que mejore la experiencia de las y los estudiantes. Además, la participación en la comunidad está asociada y es inseparable del propio rol que desempeñan los estudiantes como miembros del SRC, ya que la UFS reconoce al grupo formado por las y los estudiantes como “la comunidad de estudiantes”, de la cual han de ser miembros las y los representantes estudiantiles del SRC (University of the Free State, 2011).

En relación con ese entorno y la participación en él, alguna de las personas entrevistadas describe la experiencia de los miembros del SRC como una cuestión de exposición a la realidad del entorno universitario al que pertenecen: “Mis percepciones sobre la sociedad, mis percepciones sobre la gente —¿por qué la gente hace cosas?— han cambiado

enormemente después de eso porque estuve expuesto a esta cosa cuando la gente habló sobre ello” (E6). También se resalta que el efecto de esa exposición es la generación de un nuevo conocimiento, puesto que “tú tienes esa exposición (...) a los problemas sociales. ¿Qué está pasando en el campus? Tienes acceso a un conocimiento que las y los estudiantes no saben” (E2). Consideran que ese conocimiento sobre la realidad difícilmente pudiera haberse obtenido en el espacio formal del aula: “Creo que lo que he adquirido en el SRC no es nada que haya adquirido en una clase” (E7).

Pero esta exposición no es nueva para todas las personas entrevistadas. Algunas destacan la importancia de haber participado anteriormente en otras experiencias políticas. Puede reconocerse la experiencia en SASCO (South African Student Congress) como una de ellas, puesto que “con SASCO siempre nos presentamos a las elecciones cada año. Siempre queremos participar en la gobernanza porque tenemos la creencia de que nos ayuda a influir mejor cuando estamos en la gobernanza porque el SRC obviamente es el máximo órgano de decisión” (E4). También puede reconocerse en el caso de estudiantes que participaron en el SRC anteriormente como asistentes, ya que declaran que “algunos de los desafíos no empiezas conociéndolos cuando eres candidato (...). Es una ventaja si ya eres un miembro activo porque la mayoría de los desafíos que conoces es porque eres un estudiante asistente” (E8).

Por todo ello, se deduce que la subjetividad asociada a un proceso experiencial como el SRC lleva a una modificación positiva del comportamiento de las personas que se encuentran en ese espacio y que puede, así, ser considerado un espacio de vida. La exposición al entorno universitario por medio de la participación política genera un nuevo conocimiento situado de los problemas sociales difícilmente posible en el aula. Ambas evidencias permiten considerar el SRC

como un espacio de aprendizaje (Kolb y Kolb, 2013).

### 5.1.2 El ciclo de aprendizaje del SRC: dificultades para la asimilación

La manera en que se vive la experiencia del SRC genera cierto choque ante lo que se va conociendo sobre la universidad y sus problemas estructurales, como se deduce cuando dicen que “era la primera vez que nos dábamos cuenta de que hay estudiantes que duermen en nuestros aseos. Y eso era una realidad, era algo que nadie nos contó que íbamos a vivir” (E1). También se destaca que la forma de vivir la experiencia depende de la implicación de cada uno, puesto que “no ganas automáticamente la experiencia, o no aprendes automáticamente hasta que tomas la iniciativa de hacer algo” (E2).

Por otro lado, destacan que la posibilidad de reflexionar es algo que el espacio del SRC no favorece, ya que la urgencia del día a día no permite disponer de espacios de reflexión, lo que se constata cuando expresan que “no teníamos tiempo de entender ¿qué estoy haciendo aquí? (E1). En muchos casos, la realización de la entrevista cualitativa fue la primera ocasión que tuvieron para reflexionar sobre la experiencia del SRC de manera individual: “todo pasó muy deprisa por lo que no tuve tiempo de pensar sobre la totalidad de la experiencia (...). No he pensado realmente ni un poco sobre ello. Así que ha estado bien” (E5).

Esta reflexión fue reconocida como un ejercicio positivo, como se ve en algunos testimonios que indican que “estoy contenta de haber tenido esta oportunidad, me volvió atrás (...) y me hizo darme cuenta de lo lejos que he llegado a nivel individual. Gracias por esta oportunidad. Fue realmente bueno reflexionar” (E6). De este modo, la ausencia de la reflexión podría haber creado cierta dificultad para la generación de una verdadera conceptualización que diera significado a la

experiencia vivida, ya que algunos reconocen que, ya de por sí, “es muy difícil conceptualizar una experiencia vivida” (E3).

Pese a ello, se constata que los aprendizajes que se iban dando a lo largo del proceso del SRC incidían en sus decisiones y acciones, tal y como se ve cuando expresan que “tuve que decidir ‘¿estoy dispuesto a asumir la culpa en favor de las y los estudiantes?’ Y dije que sí. Dije ‘voy a rendir cuentas por ellos porque eso es lo que te enseña el SRC’” (E1). Esto también se ha visto reflejado en otras experiencias posteriores al SRC: “Creo que es la lección que aprendí. Y es una lección que me está ayudando en estas experiencias que estoy teniendo ahora” (E5).

De esta manera, no se reconoce que el SRC, pese a ser un espacio de aprendizaje, haya favorecido la observación reflexiva ni la conceptualización abstracta. Sin embargo, sí se encuentran muy presentes los otros modos de aprendizaje: la experiencia concreta y la experimentación activa (Kolb y Kolb, 2013).

### 5.1.3 La flexibilidad de aprendizaje: una necesidad de adaptación

El aprendizaje a lo largo de la experiencia depende de las vivencias pasadas y de los procesos de aprendizaje que cada una persona ha tenido, como se identifica cuando expresan que es importante “entender que la gente es diferente y tiene diferentes procesos de pensamiento. Lo que creen, es lógico para ellos, y tú como persona también tienes tu propio tipo de pensamiento” (E5). Este hecho lo identifican como un elemento con el que han tenido que lidiar durante el proceso del SRC, como se refleja en miembros que venían de un pasado activista: “cuando vas a la oficina tú estás en modo ‘soy un activista’. (...) Vamos a tratar con este problema de (des)registro muy rápido... No funciona así” (E4).

De esta manera, muchas de las personas entrevistadas identifican que el nuevo entorno del

SRC requiere una adaptación por su parte de cara a poder cumplir su rol como representantes estudiantiles, puesto que “la situación o las circunstancias alrededor requerían de mí ser un cierto tipo de persona o ser una cierta versión de mí misma, y ahora esa versión de mí misma está construida sobre otra versión” (E5).

Identificar la necesidad de esta adaptación — “estar en el SRC requiere que realmente entiendas que no todo va a salir a tu manera y está bien, está realmente bien, no está mal del todo” (E7)— lleva a que modifiquen su visión —“fue un momento de cambio, fue un momento en que aprendí. Fui capaz de desaprender y fui capaz de reaprender” (E3)— y, por tanto, a que aprendan nuevas formas que les permitan decidir mejor cómo actuar en el SRC: “Te abres a aprender más, a ser más sensible a las necesidades de la gente, a ser más empática, a ser más cuidadosa y no estar tan absorta en ti misma y a aprender a sacrificar y ver que tu sacrificio vale la pena. Si eso significa que necesitas sacrificar tus estudios por el bienestar de alguien, o por su seguridad, entonces aprendes esas cosas” (E1).

De esta manera, la acentuación queda patente en las diferencias de partida de cada una de las personas entrevistadas como miembro del SRC, independientemente de un pasado más o menos activista. Este hecho genera unas expectativas sobre su rol como representantes estudiantiles que, en algunos casos, puede llevar a la frustración. El posible incumplimiento de las expectativas iniciales les obliga a ser flexibles en sus acciones (EA y EC) y a asimilar (OR y CA) la información de la experiencia para aprender a manejarse en el SRC (Kolb y Kolb, 2013).

## 5.2 El aprendizaje como transformación

A raíz de lo expuesto en el primer análisis, se presenta a continuación un listado con los

principales aprendizajes que se han dado gracias a la participación en el SRC, a través de la acentuación y la flexibilidad, indicando los modos de aprendizaje utilizados:

Modos	Aprendizajes	CITAS
CA	Posicionamiento ideológico	“Casi solidificó mis creencias (...), cambió mi percepción de ciertas cosas y ahora tengo un entendimiento sólido de qué realmente pienso y casi como qué ideología sigo” (E5).
EA	Funcionamiento del sistema de gobernanza	“Tienes expectativas, (...), entonces aprendes el sistema y hay un montón de ensayos repetidos” (E8).
EA	Habilidades para el espacio político	“Realmente sabes cómo tratar con la administración y el Consejo. Ha influenciado mi vida muchísimo” (E6).
EA	Liderazgo y rendición de cuentas	“Para mí fue en ese momento cuando dije: ahora entiendo de qué va el liderazgo” (E7).
EA	Política = activismo + representación	“Cuando vas a la oficina tú estás en modo ‘soy un activista’. (...). Vamos a tratar con este problema de (des)registro muy rápido... No funciona así” (E4).
EC	Problemas sociales y realidad del campus	“Es el conocimiento que gané en términos de qué es lo que las y los estudiantes realmente pasan y los problemas sociales que están en juego en nuestra sociedad” (E2).
EC	Sacrificio	“Aprender a sacrificarse y ver que tu sacrificio vale la pena” (E1).
OR	Autoconfianza	“La experiencia del SRC realmente me dio confianza para alcanzar lo que sea que estés motivado a hacer” (E2).
OR	Diversidad de opiniones	“Entender que la gente es diferente y tienen diferentes procesos de pensamiento. Lo que creen es lógico para ellos, y tú como persona también tienes tu propio tipo de pensamiento” (E5).
OR	Empatía y sensibilidad	“Te abres a aprender más, a ser más sensible a las necesidades de la gente, a ser más empática, a ser más cuidadosa y no estar tan absorta en ti misma” (E1).

**Tabla 3. Aprendizajes en el SRC**  
(Fuente: elaboración propia).

En este segundo análisis se presentará el efecto transformador del aprendizaje experiencial del SRC con relación a la función como representantes estudiantiles en la estructura de gobernanza de la universidad. De manera más concreta, se pretende profundizar sobre los efectos del aprendizaje en deliberación pública y democracia en este contexto y el valor que supone su adquisición para un representante estudiantil. Además, este efecto

sobre la deliberación pública se ampliará discutiendo sobre cómo afecta a las aspiraciones, las capacidades y la agencia.

### 5.2.1 El valor de la deliberación pública

#### Valor constructivo

En un primer lugar, se observa que la situación de partida es considerada por algunos miembros

como una situación desigual en la relación con los miembros de la administración de la universidad, que llevan años adaptados al espacio de deliberación, lo que se deduce cuando destacan que “cuando empezamos como miembros del SRC, (...) no estás preparado para las reuniones con la administración y todo eso, no estás acostumbrado a ese entorno” (E8). Esta relación, en ocasiones, ha podido no ser del todo fructífera para un ejercicio justo de deliberación pública, como se ve cuando se expresa que “no estás del lado de la administración, así que (...) era una lucha. Nunca ibas a una reunión con los directores y en poco tiempo íbamos ambos a priorizar a las y los estudiantes” (E7).

En ese momento, se deduce que impera la necesidad de poder mejorar en el trato con la administración como representantes estudiantiles. Pese a que declaran que, al principio, “hubo una especie de transición de gran confusión oral” (E6) entre ellas y ellos como miembros del SRC, consideran que se necesita un trabajo en equipo y una relación más cercana y de apoyo mutuo, tal y como indican al decir: “como unión, no podíamos ayudarnos más entre nosotras” (E6).

De hecho, para poder adaptarse a la realidad del SRC, es necesaria una reconceptualización sobre qué significa ser miembro de la comunidad estudiantil como su representante, ya que “ahora has aprendido a ser parte de una sociedad mejor y a crear una sociedad mejor” (E1). Esta afirmación invita a plantear no solo la formación del valor de una mejor sociedad, sino a disponer de herramientas para ser capaz de alcanzar dicho objetivo a través de la deliberación pública. Esta formación de valores queda también reflejada cuando se expresa que “no sabía lo que la justicia social realmente significaba. No tenía entendimiento sobre la justicia social y las injusticias. Para mí, la mayor curva de aprendizaje por encima de todo” (E3).

### Valor instrumental

El valor instrumental de la democracia es reconocido de manera clara por la UFS y así lo expresa en las funciones que debe desempeñar el SRC como representante de los estudiantes: “Objetivo 4.2. El SRC representa los intereses de la Comunidad Estudiantil en todas las representaciones e interacciones con las estructuras de la UFS” (University of the Free State, 2011: 6).

Pero el modo en que se formó el SRC en el contexto posterior al *#FeesMustFall* muestra el valor instrumental de la democracia como legitimador de la gobernanza de la universidad, lo que se deduce del mensaje que se lanzó a los nuevos miembros del SRC cuando estos empezaron su labor: “sois los únicos que estáis legitimados en este campus para ser líderes y sois los únicos reconocidos. Por favor, formar algo que vaya a abogar por las y los estudiantes en tiempo de necesidad” (E1).

Este mandato se toma con la responsabilidad que conlleva la representación estudiantil. Los miembros del SRC son conscientes de que la base de su trabajo no puede estar nunca ajena a la realidad de la comunidad estudiantil. Esto se expresa cuando afirman que “es muy peligroso cuando la comunidad estudiantil está desconectada de nosotras porque, entonces, perdemos el contacto con lo que está pasando en terreno” (E4). Tal es así que consideran que, desde su posición como representantes, existe margen de maniobra para actuar e intentar mejorar la vida de las y los estudiantes que representan: “Realmente sentí como si tuviera un nivel de poder en mis manos que podía usar para hacer las cosas mejores para la gente” (E5).

De algún modo, la representación estudiantil es interiorizada más profundamente por los miembros del SRC, llegando a trascender la mera representación para convertirse en la idea más amplia de liderazgo, como se puede deducir cuando plantean que “cuando representas a la

gente, representas a todos como líder. Cargas con las aspiraciones de la gente que representas” (E3). De esta manera, su rol como representantes estudiantiles solo tiene valor si está ligada a la voz del resto de estudiantes: “Mi voz solo es poderosa en la medida en la que estoy hablando con las y los estudiantes” (E7).

### **Valor intrínseco**

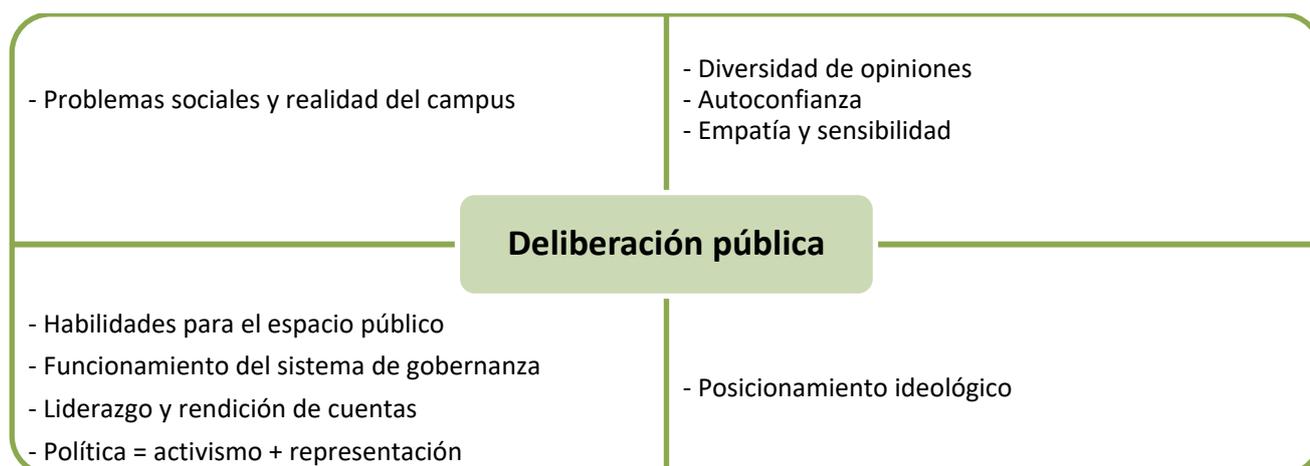
Finalmente, el hecho de haber aprendido a manejarse en los procesos de deliberación con la administración queda como un aprendizaje que las personas entrevistadas valoran muy positivamente: “Te sientes muy segura cuando transitas en ese espacio, (...) porque ya sabes cómo tratar con la gente, sabes realmente cómo tratar con la administración y el Consejo. Ha influenciado mucho mi vida” (E6).

Gracias a este aprendizaje, son capaces de romper ciertas barreras relacionadas con su posición de estudiantes, jóvenes o mujeres, como expresa una de ellas: “Estabas en un espacio donde interactuabas con un catedrático de 50 o 60 años y lograbas que cambiara de opinión” (E1). Otra de las entrevistadas también expresa la existencia y valor de este aprendizaje: “Te sientas ahí y debes discutir con ese catedrático. Y aunque él sabe 50 veces más que tú, debes estar ahí y tener la confianza de decir: ‘Le escucho, pero este es mi argumento’” (E4).

El sentimiento de responsabilidad ante lo que significa ser representante estudiantil vuelve a tener valor, no solo por su uso instrumental, sino por lo que representa para ellos contar con este aprendizaje como algo que ya forma parte de su persona, puesto que consideran que “esa habilidad es mi responsabilidad. Necesito hacerlo. Si no lo hago nadie más lo hará. Y no estoy haciendo esto porque tengo que hacerlo, estoy haciendo esto porque me representa. Esa habilidad la llevo ahora en mí” (E5).

Este aprendizaje cobra, intrínsecamente, un valor que no solo marca su experiencia en el SRC, sino futuras prácticas políticas, puesto que algunas de las personas entrevistadas consideran que “si tienes la capacidad de liderazgo, mantienes tu sistema de valores intacto, entonces, serás capaz de manejar qué es lo que está pasando ahora mismo en el mundo” (E6).

Por todo lo anterior, se encuentran evidencias que apuntan a que algunos de los aprendizajes marcados anteriormente generan un efecto positivo en el desarrollo de la capacidad de deliberación pública que los lleva a valorar el ejercicio de representación estudiantil como una forma democrática valiosa por su valor constructivo, instrumental e intrínseco (Crocker, 2008; citado en Boni y Walker, 2016; Drèze y Sen, 2013). En la figura 7, se indican los aprendizajes que más han influido en la capacidad de deliberación pública.



**Figura 7. Aprendizajes para la deliberación pública**  
(Fuente: elaboración propia).

### 5.2.2 La elección de la agencia crítica por encima del bienestar personal

#### Aspiraciones

Otro de los aspectos que ha sido afectado por la experiencia son las aspiraciones con las que comenzaron su etapa en el SRC. Se aprecia que la mayoría de las personas entrevistadas comparten la sensación de haber tenido unas expectativas demasiado altas respecto a su margen de acción como representantes estudiantiles: “esperar ganar no era muy realista porque ciertos problemas eran más grandes que nosotras” (E1).

De hecho, la frustración asociada a la imposibilidad de cumplir las expectativas genera cierta desafección, pero, poniéndola en el contexto de la totalidad de su función representativa, algunas de las personas entrevistadas mantienen cierta esperanza de cambio: “la única expectativa que tienes es decepción, de verdad, pero tampoco te desanimas porque también tienes victorias” (E1). Para algunas de ellas, es necesario aceptar y adaptarse a estas situaciones mediante un conocimiento más amplio del funcionamiento de la estructura de gobernanza de la universidad, como se entiende cuando dicen que “primero tienes que aprender el sistema porque (...) cuando

ves desde el terreno tú no sabes del sistema universitario. Puedes tener unas expectativas muy irreales.” (E8).

Finalmente, se observa que este proceso de aprendizaje ayuda a conformar nuevas aspiraciones que permiten contemplar nuevas opciones: “Estoy más interesado en literatura africana, renacimiento africano, cómo hacer un renacimiento africano, cómo maximizar el potencial de África. Así que eso es en lo que estoy actualmente interesado por haber estado en el SRC” (E3). Pero también se produce una reformulación de las aspiraciones anteriores a través de la experiencia del SRC: “lo que me motiva a seguir es que realmente quiero ver una sociedad mejor. Siempre he querido ver una sociedad mejor, incluso antes del SRC, y después del SRC... incluso mucho más después del SRC” (E3).

#### Capacidades

De algún modo, son conscientes de que, tras participar en el SRC, cuentan con capacidades que una parte de la comunidad estudiantil no posee, al expresar que “hemos tenido nuestros conflictos en términos de finanzas y todo eso, pero no tan extremos como ellas y ellos” (E1). En todo caso, no

siempre fue así para todas las personas entrevistadas, y algunas de ellas sí conocen de primera mano la privación de capacidades a través de la injusticia: “soy una persona que pude aprender de las injusticias desde muy pequeño” (E3).

De esta manera, con diferentes trasfondos, las aspiraciones de las que parten no solo fueron transformándose a lo largo del proceso vivido en el SRC, sino que se fue generando un entendimiento mayor sobre cómo alcanzarlas, como expresan cuando dicen que “la experiencia del SRC realmente me dio confianza para alcanzar lo que sea que estés motivado a hacer” (E2). Esta motivación conecta con la fuerte consciencia que tienen sobre la necesidad de conocer y resolver las necesidades de la comunidad estudiantil: “La habilidad de empatizar con las y los estudiantes, ver cómo puedo ser parte de la solución y resolver parte del problema” (E7).

A través de las aspiraciones y tras haber reflexionado con el paso del tiempo, encuentran de gran valor el haber podido conseguir como representantes estudiantiles ciertos logros. Esto queda reflejado cuando expresan que “esos son realmente los momentos que hacen que te des cuenta de que lo que estás haciendo es muy grande, porque estoy haciendo posible que estudiantes sean capaces de acceder [a la universidad], por lo que pueden mejorar sus vidas y la de sus familiares” (E4). En algunas ocasiones durante la entrevista, se produjo la reflexión necesaria para entender el valor que dan a estas acciones: “sentarse con alguien que no es de aquí, de Sudáfrica, o que está interesado en esto diciendo: ‘pero, ¿cómo te sentiste respecto a la experiencia?’, automáticamente dice que tiene valor lo que hice” (E7).

De este modo, el papel que juega la experiencia en el SRC cuando es complementada con un tiempo de reflexión hace que se llegue a valorar este tipo de acciones más incluso de lo que podían pensar al

principio, como queda reflejado cuando algunas expresan que “ahora entiendo, (...), creo sinceramente que (...) tu mejor valor en la vida es el efecto que tienes en otros” (E7).

Por tanto, se encuentra que la capacidad de mejorar la vida de su comunidad a través de la representación estudiantil está presente y se expande durante la experiencia del SRC: “Estaría más empoderado para alcanzar lo que quiero alcanzar para los estudiantes si estoy en el SRC” (E3). Esta capacidad, además de estar orientada al bienestar de la comunidad estudiantil, también es valorada a nivel individual por los miembros del SRC, puesto que consiguen confirmar su vocación de servicio y su rol en la universidad: “Para los estudiantes, ver que estamos considerando la seguridad fue realmente increíble (...). Por primera vez, realmente me siento una parte de la universidad y no solo ir a clase e irme” (E6). Esta capacidad, orientada a la comunidad estudiantil a la que ellas y ellos pertenecen, está estrechamente ligada a la agencia crítica que se expone a continuación.

### **Agencia crítica**

Para poder alcanzar la capacidad de mejorar la vida de su comunidad, teniendo en cuenta las dificultades del contexto de exclusión, el clima post-protesta y la rigidez de la estructura de gobernanza, algunas personas entrevistadas no contemplan otro camino que el ejercicio de la agencia, como expresan cuando dicen: “Es cuando estuvo claro para mí que estoy aquí como agente de cambio y voy a hacerlo a cualquier coste. Estoy aquí como la voz de los sin voz” (E1). Esta agencia se concibe de una manera mucho más compleja, puesto que requiere una relación con la administración que trasgrede la corrección y el buen trato: “Realmente tienes que gritar, tienes que llorar, tienes que manipular, tienes que amenazar, tienes que... Lo que sea que tengas que hacer. Si esto puede ser feo, entonces, que sea feo. Pero tiene que ser hecho” (E1).

La relación con la administración queda marcada por una sensación de que la lucha es inevitable, lo cual se identifica como un problema asociado a la propia estructura de gobernanza y que limita las acciones del SRC: “es realmente malo (...) cada año luchas las mismas batallas (...). Aunque la gente cambie, la estructura no está creciendo” (E8). Por tanto, el componente crítico en el ejercicio de la agencia es, por encima de todo, necesario para el posicionamiento de la representación estudiantil frente a la administración, puesto que “tienes que luchar contra el sistema. Básicamente, eso es lo que es” (E8).

La presencia de un pasado activista en algunos miembros del SRC es algo que no se ve únicamente en sus acciones como representantes estudiantiles, sino como la base en la cual descansan las aspiraciones y las motivaciones que les llevan a participar en el SRC: “No sé cómo puedes desarrollar compasión o amor por la gente fuera del activismo, porque cuanto más empiezas a ver tu sociedad o tu comunidad empiezas a ver que: ‘no, podríamos estar haciéndolo mejor, podríamos estar haciendo esto’” (E4).

Finalmente, puede verse que, pese a las dificultades, el ejercicio de la agencia crítica lleva a poder cumplir algunas de las expectativas, reforzando, mediante la práctica política y la deliberación pública, el aprendizaje y su potencial para cambiar las cosas: “La mayoría de lo que he aprendido en el SRC es que puedo hacer las cosas diferentes (...) no estaré ahí 24/7 pero hay siempre algo que puedo hacer” (E8).

### **Elección bienestar/agencia**

La decisión de optar por una agencia crítica a la hora de enfrentarse a la administración en el terreno de la deliberación es firme, aunque reconocen que “no hay receta y no hay camino fácil para luchar contra algo tan grande” (E1). Pese a ello, presentan una perseverancia en su empeño por mantenerse y desempeñar su función de representantes de la comunidad estudiantil a costa

de su propio bienestar, como se deduce cuando expresan que “si significaba que iba a estar excluida académicamente, o que iba a ser mal tratada por mis tutores... que así sea, porque estamos luchando por algo más grande que nosotras mismas” (E1). De algún modo, las consecuencias del movimiento *#FeesMustFall* están presentes en esta decisión, puesto que representan a una comunidad estudiantil que se vio muy afectada: “Después de dos años todavía no tenemos educación gratuita, solo tenemos estudiantes con antecedentes penales (...) y ahora te preguntas a ti misma como líder estudiantil: ‘¿ahora qué?, ¿qué pasa ahora?’. Ya quedas intimidada” (E7).

Uno de los primeros aspectos que pone en riesgo su bienestar es el académico, puesto que muchas de las personas entrevistadas ven que sus calificaciones se ven afectadas en relación con sus aspiraciones personales, poniendo en peligro la posibilidad de tener una vida académica y profesional plena: “era mi visión en mi primer año: *cum laude*, aprobar en tiempo récord y dejar la universidad e ir y trabajar. Pero a día de hoy, he tenido que extender un año mi grado y no estoy preocupado” (E3). De hecho, este ejercicio de agencia crítica reformula sus aspiraciones iniciales.

Su exposición a la realidad de la comunidad estudiantil y el ejercicio de la agencia crítica provoca también que se resienta su bienestar social como estudiantes, puesto que “eres líder, pero al mismo tiempo, puedes también ser víctima porque estás en lo público” (E2). Por ello, no solo ven afectada su faceta académica, sino también la capacidad de tener una vida social plena en el campus: “Se lleva todo, se lleva tu vida social, se lleva mucho de ti. Estás tan solo con el tiempo justo para tus estudios” (E8).

Además, esto conlleva un perjuicio para su propia integridad personal, puesto que los niveles de estrés que requiere el ejercicio de la agencia crítica ponen en riesgo su capacidad de integridad

emocional, como expresan cuando dicen: “El primer período de SRC fue mentalmente desafiante y agotador, y comprometió mi entera existencia y aún no podía situarme dentro del SRC porque estábamos luchando. Así que, no tenías tiempo de entender: ‘¿Qué estoy haciendo aquí?’” (E1).

Esto lleva a otro de los aspectos que vuelve a salir a la luz, la intensidad del día a día a la que se ven sometidos los miembros del SRC genera una falta de tiempo para reflexionar sobre sus acciones: “Estás justo entre batallas, estás constantemente en el campo de batalla. Por lo tanto, es lo que digo, si sobrevivías hoy, era suficiente” (E1).

Por tanto, puede afirmarse que la elección que toman los miembros del SRC cuando deciden ejercer una agencia crítica tiene consecuencias negativas en su propio bienestar: “El SRC es necesario porque estamos en guerra. Y en la guerra hay bajas. Así que alguien tiene que morir, alguien tiene que sufrir, alguien tiene que quedar herido porque es la guerra. Y es real, y es nuestra realidad. Las cosas por las que estamos luchando

son grandes cosas, están más allá de nosotras” (E1).

La siguiente reflexión puede resumir lo que significó y significa a día de hoy haber antepuesto su propio bienestar al ejercicio de la agencia crítica: “Siempre he dicho que lo volvería a hacer, nunca lo haría dos veces, pero lo volvería a hacer” (E5).

Finalmente, existen evidencias que indican que los aprendizajes dados en el SRC han fomentado una agencia crítica a través de la reformulación y creación de aspiraciones y la identificación de capacidades (Walker, 2018). El intento de alcanzar las capacidades identificadas, orientadas a la comunidad estudiantil, fomenta una agencia crítica que implica la elección de sacrificar parte de su bienestar personal. Esto se traduce en una reducción de algunas capacidades personales relacionadas con lo académico, lo social y lo emocional (Crocker, 2008; citado en Boni y Walker, 2016). En la figura 8 se indican los aprendizajes que más han influenciado la agencia crítica.



**Figura 8. Aprendizajes para la agencia crítica**  
(Fuente: elaboración propia).

## 6 Conclusiones

### 6.1 Aprendizaje experiencial

La experiencia en el SRC se vive como un cambio a nivel personal en términos de la modificación del comportamiento y la formación de la persona. El cambio, valorado como positivo, está condicionado por la subjetividad con la que cada uno vive dicha experiencia en el entorno universitario. Las características de este son claves para el proceso experiencial estudiantil tanto a nivel académico como el que se da fuera de las aulas. En el caso del SRC, la forma en la que sus miembros interactúan y se ven expuestos a la realidad del entorno condiciona la experiencia y genera un conocimiento que es inaccesible para un estudiante en el aula. Pese a que la experiencia previa en espacios de participación política similares favorece el proceso experiencial, la participación en el SRC es una participación más plena en la comunidad estudiantil, complementaria del activismo. De esta manera, la experiencia en el SRC puede ser entendida como un espacio de vida que se construye bajo la subjetividad y en el que se accede a un conocimiento situado en la comunidad por medio de la participación. Tal y como se plantea en esta investigación, es posible definir la experiencia del SRC como un espacio de aprendizaje experiencial.

La experiencia concreta en el SRC comienza a generar ciertos conocimientos con relación a la realidad de la universidad en aquellos que se han querido implicar en la representación estudiantil. Pero es destacable que la propia experiencia no permite la realización de procesos de reflexión durante su desarrollo, lo que puede condicionar que la información tomada de la experiencia sea

conceptualizada de una manera poco profunda, al no respaldarse por un proceso de reflexión. Pese a ello, el aprendizaje se sigue dando y es materializado en la toma de decisiones y en la realización de acciones que emprenden como miembros del SRC y que alimentan otros ciclos de aprendizaje de otras experiencias.

La subjetividad del aprendizaje pone de manifiesto la acentuación que han tenido a lo largo de su vida, provocando que cada uno empiece la experiencia del SRC desde visiones diferentes, especialmente aquellos que provienen de un pasado activista. Pero el contexto en el que se da el SRC y sus características como espacio de aprendizaje requieren una flexibilidad que permita a todas ellas mejorar en su forma de enfrentar el proceso del SRC y su acción como representantes estudiantiles.

### 6.2 Deliberación pública

Los aprendizajes asociados al SRC generan un efecto positivo en el desarrollo de la deliberación pública en una estructura democrática como es la gobernanza de la UFS. La diferencia de partida entre administración y miembros del SRC en términos de deliberación pública pone de manifiesto el valor constructivo de la democracia, puesto que, mediante la práctica del día a día, se aprende a trabajar en equipo y con un apoyo mutuo del cual aprenden. De este modo, se generan valores respecto a lo que significa ser representante estudiantil y cómo alcanzar una mejor sociedad.

El SRC alcanza un valor instrumental mayor como estructura democrática al darse en un contexto en el que el activismo vuelve a cobrar fuerza, puesto que legitima el sistema de gobernanza de la universidad. Para los miembros del SRC, esta legitimidad se traduce en la asunción de una responsabilidad con los estudiantes a los que representan, buscando mejorar la vida de la comunidad estudiantil y manteniendo el contacto con su realidad. El valor instrumental de la democracia a través de la deliberación pública trasciende de la representación al liderazgo estudiantil, ligando la voz de los miembros del SRC a la voz de los estudiantes.

La mayoría de los aprendizajes dados a través del SRC apuntan a un efecto en la deliberación pública, lo que repercute directamente en su capacidad de diálogo, permitiendo enfrentarse a desigualdades asociadas a su identidad de mujer, estudiante, persona negra y joven tanto en el SRC como en otras situaciones. De este modo, se produce un crecimiento personal por el desarrollo de la deliberación pública como efecto directo del aprendizaje que les permite ejercer mejor su rol político como representantes.

### 6.3 Agencia crítica y bienestar

Las aspiraciones con las que comienzan los miembros del SRC son demasiado altas, puesto que están permeadas por los problemas estructurales de la educación superior sudafricana, como la exclusión y la descolonización. El tránsito por un estado de frustración inicial concluye en una adaptación y una necesidad de conocer mejor el sistema de gobernanza que lleva a reformular las aspiraciones iniciales y crear otras nuevas para la identificación de capacidades.

Los miembros del SRC parten de unas aspiraciones orientadas a la comunidad estudiantil por encima de las suyas personales, por lo que acaban dirigiéndose a una capacidad de mejorar la vida de

su comunidad, la cual se expande gracias a la experiencia vivida y a la reflexión sobre ella. La intención de alcanzar esta capacidad lleva a una agencia crítica que implica una relación de lucha a través de la deliberación con la administración. El pasado activista de alguno de sus miembros es la base, no solo del ejercicio de la agencia crítica, sino de las aspiraciones iniciales que dan lugar a la generación de capacidades.

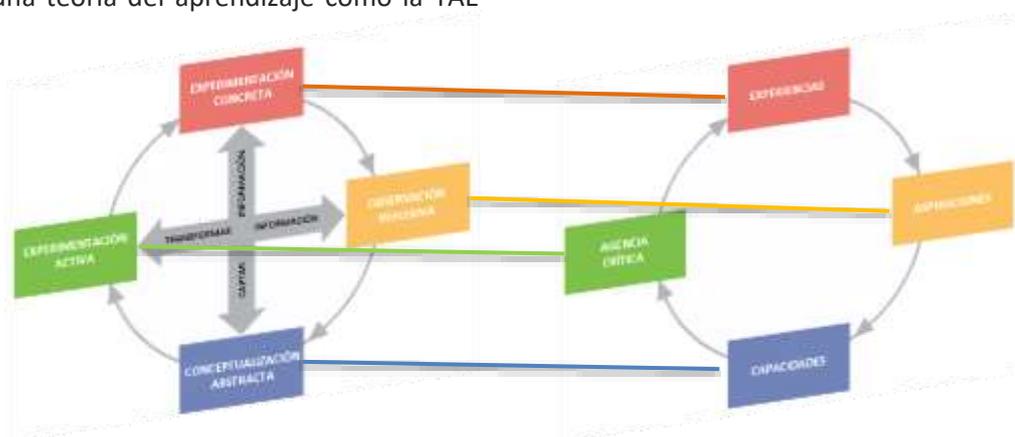
Finalmente, el ejercicio de la agencia crítica es controvertido, puesto que implica una elección entre bienestar personal y agencia. Por ello, las capacidades individuales de los miembros del SRC relacionadas con vida académica, social e integridad emocional son reducidas. La experimentación de la agencia crítica en un proceso experiencial con poco tiempo para la reflexión puede explicar esta elección, ya que son conscientes de sus consecuencias a partir de la reflexión posterior. El aprendizaje asociado a estar dispuesta o dispuesto a sacrificarse, es decir, elegir la agencia crítica por encima del bienestar personal, pone de manifiesto la línea divisoria entre activismo y representación en un contexto post protesta y de enfrentamiento deliberativo y crítico con el sistema de gobernanza. Esta línea, cada vez más fina, abre nuevas oportunidades en la política estudiantil sudafricana en el futuro para el SRC como espacio de aprendizaje transformador de la educación superior más allá del aula.

## 7 Recomendaciones

Desde un posicionamiento humilde y respetuoso ante una realidad que el investigador conoce recientemente y a la que no pertenece en muchas de sus dimensiones, se pretende aportar algunas recomendaciones a aquellas personas o grupos que pudieran tener interés en la temática tratada con la intención de ampliar la utilidad de esta investigación para todas ellas. De esta manera, pese a ser una investigación motivada desde su inicio por la elaboración de un TFM, es intención del autor ponerse en contacto de nuevo con las personas que participaron en esta investigación y poder reflexionar en conjunto sobre las conclusiones y recomendaciones.

Respecto a la propia investigación, se considera que para otras futuras sobre política estudiantil sería positivo contar con los testimonios, más allá de los documentos institucionales, de otras actoras y actores implicados como la administración, la comunidad estudiantil, el profesorado, las organizaciones estudiantiles, etc. para poder ampliar la mirada sobre cómo debería ser el SRC en la política estudiantil. Por otro lado, el uso de una teoría del aprendizaje como la TAE

puede ser una primera aproximación muy versátil a cómo se da el aprendizaje en un espacio de práctica política en la universidad, pero también es posible que, desde otras teorías, como la del aprendizaje transformador (Taylor, 1998), se pueda aportar una visión del proceso de aprendizaje más conectada con la capacidad transformadora. Por su lado, el EdC ha permitido un análisis de las aspiraciones, capacidades y agencia que abre nuevos interrogantes sobre cómo operan los factores de conversión que permiten otra lectura de la realidad del SRC, así como el efecto de la acentuación y la flexibilidad en otros elementos, como las preferencias adaptativas. De este modo, una profundización en la existencia de una relación más directa entre el ciclo de aprendizaje experiencial y el de las aspiraciones dinámicas podría abrir nuevos caminos para entender de qué manera se ven afectadas las aspiraciones, la identificación de las capacidades y la elección de una agencia crítica a lo largo de la vida, en los distintos modos de aprendizaje y con la acentuación y la flexibilidad como elementos clave.



**Figura 9. Relación entre ciclos (Fuente: elaboración propia).**

Respecto a la UFS, sería recomendable un reconocimiento y puesta en valor del SRC, más allá de su función orgánica y operativa como parte de la gobernanza de la universidad, como una experiencia vital dentro del campus que crea un espacio de aprendizaje y de crecimiento personal para las personas que pasan por él. Quizás en promociones anuales y menos convulsas sea posible reforzar la asimilación de ese aprendizaje por medio de espacios que favorezcan la reflexión y la conceptualización durante el propio proceso o al finalizar el mismo. La administración tendría una gran oportunidad de mejorar la calidad democrática y política del SRC y, por tanto, del sistema de gobernanza, si consigue equilibrar, por medio de espacios de reflexión, las tensiones entre representación y activismo que viven sus miembros. La frustración sufrida en este tipo de estructuras puede llevar a una desactivación política de aquellas y aquellos que comienzan a acercarse a la política, lo cual nunca debe considerarse positivo para una universidad que busque formar una ciudadanía crítica y justa.

Respecto a las y los estudiantes interesados en la política estudiantil, bien por medio de la representación o el activismo, sería recomendable que conocieran los posibles efectos que puede producir sobre su propia persona el ejercicio de una agencia crítica en términos de bienestar, puesto que en su buen uso está su potencial transformador. El exceso de exposición a un entorno de lucha continua puede generar una pérdida de calidad de vida irreversible o difícilmente recuperable, por lo que el apoyo mutuo entre compañeras y compañeros puede ser clave. Por último, la importancia de saber manejarse en espacios de deliberación pública, en un sistema que hay que conocer para intentar cambiar, puede ser una garantía para sobrevivir en la arena política universitaria, nacional y global y producir el cambio deseado en la comunidad a la que se pertenece y representa.

## BIBLIOGRAFÍA

- Altbach, P. G., (2007). "Student politics: activism and culture" en Forest, J. J. y P. G. Altbach (eds.), *International handbook of higher education*, pp. 329-345. Dordrecht: Springer.
- Boni, A., (2010). "La educación superior desde el enfoque de las capacidades. Una propuesta para el debate" en *REIFOP*. Volumen 13, número 3, pp. 123-131.
- Boni, A. y M. Walker, (2016). *Universities and global human development: theoretical and empirical insights for social change*, pp. 54-78. New York: Routledge.
- Bonini, A., (2018). *Making data work for human development*. UNDP Human Development Report Office (HDRO). New York: United Nations Development Programm.
- Bryman, A., (2012). "Sampling in qualitative research" en *Social research methods*, pp. 415-429. Oxford: Oxford University Press.
- Cele, G. y C. Koen, (2003). "Student Politics in South Africa. An Overview of Key Developments" en *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, número 2, pp. 201-223.
- Chambers, R., (2006). "Poverty unperceived: traps, biases and agenda" en *IDS working papers*, número 270. Brighton: Institute of Development Studies (IDS).
- Conradie, I. e I. Robeyns, (2013). "Aspirations and human development interventions" en *Journal of Human Development and Capabilities: A Multi-Disciplinary Journal for People-Centered Development*, Volumen 14, número 4, pp. 559-580.
- Cook, K. E., (2008). "In-depth interview" en Given L. M. (ed.), *The SAGE Encyclopedia of qualitative research methods*, pp. 422-423. London: SAGE reference publications.
- Corbetta, P., (2007). "La entrevista cualitativa" en *Metodologías y técnicas de investigación social*, pp. 343-373. McGraw-Hill.
- Department of Education, (1997). *Education White Paper 3. A programme for the transformation of Higher Education*. Pretoria.
- Drèze, J. y A. Sen, (2013). *An uncertain glory: India and its contradictions*. Princeton: Princeton University Press.
- Kabeer, N., (1999). "Resources, agency, achievements: reflections on the measurement of women's empowerment" en *Development and change*, Volumen 30, pp. 435-464.
- Koen, C., Cele, M. y A. Libhaber, (2006). "Student activism and student exclusions in South Africa" en *International Journal of Educational Development*, 26, pp. 404-414.
- Kolb, A. y D. Kolb, (2013). "Experiential learning theory and individual learning styles" en *The Kolb learning style inventory 4.0*, pp. 6-39. Experience based learning systems.
- Kolb, A. y D. Kolb, (2017). "Experiential Learning Theory as a Guide for Experiential Educators in Higher Education" en *A Journal for Engaged Educators*, Volumen 1, número 1, pp.7-44.
- Lephakga, T., (2017). "Colonial institutionalisation of poverty among blacks in South Africa" en *Studia Historiae Ecclesiasticae*, Volumen 43, número 2, pp. 1-15.
- Luescher, T. M., (2005). "Student Governance in Africa: Thematic Summary of Key Literature" en *CHET Seminar on Improving Governance and*

*Student Leadership, African Student Leadership Network Project*. Stellenbosch.

Luescher, T. M., (2015). "Theorising student activism in and beyond the 20th century: the contribution of Philip G. Altbach" en Klemenčič, M., Primožič, R. y S. Bergan, *Student engagement in Europe: society, higher education and student governance*, pp. 33-49. Strasbourg: Council of Europe.

Luescher, T. M., Klemenčič, M. y J.O. Jowi, (2015). "Student Power in African Higher Education" en *Journal of Student Affairs in Africa*, Volumen 3, número 1, pp. vii-xiv.

Luescher, T. M., Klemenčič, M. y J.O. Jowi, (2016). "Introduction" en *Student politics in Africa: Representation and activism*. Cape Town. African Minds.

Luescher, T. M., Loader, L. y T. Mugume, (2017). "#FeesMustFall: An Internet-Age Student Movement in South Africa and the Case of the University of the Free State" en *Politikon*, 44 (2), pp. 231-245.

Luescher, T. M. y T. Mugume, (2014). "Student representation and multiparty politics in African Higher Education" en *Studies in Higher Education*, 39 (3), pp. 500-515.

Martínez, C., (2016). *Campus "cerrados": un análisis de las medidas de seguridad en la Universidad del Estado Libre en Sudáfrica desde el enfoque de capacidades para el desarrollo humano*. Tesis de máster. Departamento de proyectos de ingeniería, Universitat Politècnica de València.

Mathebula, M. y T. Calitz, (2018). "#FeesMustFall: A media analysis of student's voices on acces to universities in South Africa" en Ashwin, P., y J. Case, *Higher Education pathways. South african undergraduate education and the public good*, pp. 177-192. Cape Town: African Minds.

Morgan, D. L., (2008). "Snowball sampling" en Given, L., *The SAGE Encyclopedia of qualitative research methods*, pp. 815-816. SAGE reference publications. Melbourne, Australia.

Muswede, T., (2017). "Colonial legacies and the decolonisation discourse in post-apartheid South Africa: a reflective analysis of student activism in Higher Education" en *African Journal of Public Affairs*, 9 (5), pp. 200-210.

Nussbaum, M., (2000). *Women and human development: The capabilities approach*. Cambridge University Press. Cambridge.

Poveda, S. y T. Roberts, (2017). "Critical agency and development: applying Freire and Sen to ICT4D in Zambia and Brazil" en *Information Technology for Development*, Volumen 27, número 1, pp. 1-19.

Preissle, J., (2008). "Ethics" en Given L. M. (ed.), *The SAGE Encyclopedia of qualitative research methods*, pp. 273-277. SAGE reference publications. Melbourne, Australia.

Race, R., (2008). "Qualitative research in Education" en Given L. M. (ed.), *The SAGE Encyclopedia of qualitative research methods*, pp. 240-243. SAGE reference publications. Melbourne, Australia.

Robeyns, I., (2005). "The capability approach: a theoretical survey" en *Journal of human development*, VI (1), pp. 93-114.

Sen, A., (1984). "Rights and capabilities" en *Resources, values and development. Amartya Sen*, Volumen 2, número 2, pp. 282-291. Cambridge, Harvard University Press.

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

Sen, A., (2009). "Happiness, well-being and capabilities" en *The idea of justice*, pp. 269-290.

The Belknap Press of Harvard University Press.  
Cambridge.

Summer, A. y M. Tribe, (2008). "What is `rigour` in development studies" en *International development studies. Theories and methods in research and practice*, pp. 99-127. SAGE Publications.

Taylor, E. W., (1998). *The theory and practice of transformative learning: A critical review*. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on adult, career, and vocational education.

Twala, C., (2018). "Student activism and contestation for political space at former University of the North (Qwaqwa branch), 1986-1996" en *Journal for Contemporary History*, 43 (1), pp. 137-159.

University of the Free State, (2011). *Constitution of the Student Representative Council of the University of the Free State. Bloemfontein Campus*.

University of the Free State, (2017). *Student Affairs: strategic plan for the period 2017-2022*.

University of the Free State, (2019). "History" en *University of the Free State*: <https://www.ufs.ac.za/about-the-ufs/ufs-in-focus/brief-history>. [Consultado el 22 de Mayo de 2019].

Walker, M., (2018). "Aspirations and equality in higher education: gender in a South African university" en *Cambridge Journal of Education*, pp. 123-139.

Walker, M., (2019). "Defending the need for a foundational epistemic capability in education" en *Journal of Human Development and Capabilities*, pp. 218-232.

## NÚMEROS PUBLICADOS

1. *Procesos de desarrollo, participación, gobernanza, derechos y poder*. Rosemary McGee.
2. *El poder en espacios participativos de gobernanza local: los Conselhos Municipais de Auscultação e Concertação Social de Angola*. Andrés Hueso González.
3. *Los discursos de la accountability en el sistema de cooperación español*. Alejandra Boni, Jordi Peris, Andrés Hueso, Míriam Acebillo, Rosemary McGee, Carola Calabuig.
4. *El Almanario: metodología de autogestión comunitaria de proyectos y su capacidad para mitigar las desigualdades de género en comunidades indígenas y rurales de Guatemala*. Estela López Torrejón.
5. *Explorando la incorporación de la complejidad y el poder en la teoría y práctica del desarrollo desde las cuestiones del cambio social*. Sergio Belda Miquel.
6. *El Enfoque Almanario como catalizador para el desarrollo de las capacidades colectivas y el fortalecimiento de la agencia fuerte. Estudio de caso en el contexto indígena de Sipacapa (Guatemala)*. Sarai Fariñas Ausina.
7. *Marco teórico para la exploración de conceptos e implicaciones de la incorporación del Enfoque Basado en Derechos en organizaciones de cooperación al desarrollo y acción social*. Sergio Belda Miquel, Alejandra Boni Aristizábal, Jordi Peris Blanes.
8. *Potenciando las capacidades para el cambio social emancipatorio. Estudio de caso del Máster en Políticas y Procesos de Desarrollo de la Universidad Politécnica de Valencia*. Lucía Terol Hurtado.
9. *Análisis de proyectos de electrificación rural utilizando el enfoque de capacidades. Estudio de cuatro comunidades en Cajamarca, Perú*. Pau Lillo Rodrigo.
10. *Análisis del programa Meridies-Cooperación de la Universitat Politècnica de València desde el enfoque de capacidades*. José Javier Sastre Aparisi.
11. *Campaña Pobreza Cero: discurso y acciones en un contexto de transformación. Estudio de caso en Valencia*. Carmen Soven Larios.
12. *¿Integrantes o integrados? El caso de los refugiados africanos en México desde un enfoque intercultural*. Teresa Escrich Gallardo.
13. *Crisis en la cooperación valenciana: un análisis desde la legitimidad organizacional*. Iria Souto Salom.
14. *Desarrollando capacidades en proyectos de infraestructuras educativas rurales. La experiencia de Arquitectos Sin Fronteras en el municipio de Santa Teresa. Nicaragua*. Marga Bosch Ortega.

15. *La trabajadora en la defensa de sus derechos laborales: estudio de casos en el sector de la confección en Tánger*. Marta Artero Fullana y Félix Lozano Aguilar.
16. *El vídeo documental como herramienta para el cambio social. Análisis del discurso filmico del proyecto ARTXIVIU de la Fundación Assut*. Julia Matos Astorgano.
17. *La Economía Solidaria, un proyecto integral de transformación social que nace de la construcción colectiva de saberes. Análisis de prácticas en México, desde el enfoque de Sistematización de Experiencias*. Sergio Pérez Medina.
18. *¿Nuevos discursos y nuevas prácticas en la cooperación al desarrollo? Análisis crítico de la Planeación con Sujeto de UCIRed, México*. Pilar García Navarro

## LOS CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN EN PROCESOS DE DESARROLLO

En los *Cuadernos de Investigación en Procesos de Desarrollo* se publican periódicamente trabajos realizados por profesorado, estudiantes y profesionales vinculados al Máster en Cooperación al Desarrollo. El objetivo es contribuir a la difusión de nuevas ideas y promover el debate en el campo del desarrollo y la cooperación internacional. Todas las aportaciones y comentarios son bienvenidos y deben ser dirigidos a las editoras del cuaderno Marta Maicas-Pérez ([marmaipr@ingenio.upv.es](mailto:marmaipr@ingenio.upv.es)) y Monique Leivas ([moleivas@ingenio.upv.es](mailto:moleivas@ingenio.upv.es)).

Los números publicados pueden encontrarse en la web del Máster en Cooperación al Desarrollo y en el repositorio de Riunet de la Universitat Politècnica de València.