

COMPETENCIAS, SENTIDO DE LA INICIATIVA Y EMPRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

GAZE (Ed.)



Estudios en Ciencia, Tecnología e Innovación

número 5

**Competencias,
sentido de la iniciativa y emprendizaje
en la Educación Superior**

Competencias, sentido de la iniciativa y emprendizaje en la Educación Superior

GAZE (Ed.)

emeri la zabal oazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

ARGITALPEN
ZERBITZUA
SERVICIO EDITORIAL

2011



Gipuzkoako Foru Aldundia
Diputación Foral de Gipuzkoa

Liburu hau Gipuzkoako Foru Aldundiko Berrikuntza eta Jakintza Gizarte Saileko laguntzari esker argitaratzen da.

Este libro se publica con la ayuda del Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento de la Diputación Foral de Gipuzkoa.

© Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco
Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua
University of the Basque Country Press Service

ISBN: 978-84-9860-561-7

Depósito legal/Lege gordailua: BI - 2777-2011

Fotocomposición/Fotokonposizioa: Ipar, S. Coop.
Zurbaran, 2-4 - 48007 Bilbao

Impresión/Inprimatzea: Itxaropena, S.A.
Araba Kalea, 45 - 20800 Zarautz (Gipuzkoa)

Índice

Presentación	9
Una estrategia territorial en la promoción del sentido de la iniciativa en el ámbito universitario (Gipuzkoa) <i>José Ramón Guridi Urrejola</i>	11
Cultura emprendedora y competencias: la experiencia del Programa GAZE <i>Javier Castro Spila, Julieta Barrenechea, Andoni Ibarra</i>	27
La universidad ante el desafío de la enseñanza por competencias y el aprendizaje cooperativo <i>Itziar Rekalde Rodríguez</i>	47
El aprendizaje cooperativo y las competencias para el emprendizaje <i>Javier Monzón</i>	61
Emprender socialmente en equipo creando cooperativas. Estudio de dos casos paralelos: Partanen-Team Academy y Arizmendiarrjeta-MONDRAGON <i>José María Luzarraga Monasterio, Aitor Lizartza Martín, Petrus Piironen, Kaisu Tuominiemi, Iiro Kolehmainen</i>	69
Emprendizaje en formación profesional en el País Vasco <i>Pilar Díez Mintegui</i>	91
Educación emprendedora: un enfoque regional con una visión europea <i>Iván Diego</i>	101

Presentación

El Programa GIPUZKOA: GAZTE EKINZALE (GAZE) tiene por objetivo fomentar la cultura emprendedora en el estudiantado de educación superior a través de realizar diversas actividades de sensibilización e incardinación curricular de competencias asociadas al sentido de la iniciativa y al emprendizaje.

GAZE está impulsado por el Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento de la Diputación Foral de Gipuzkoa (País Vasco) y por las cinco instituciones de educación superior con sede en el Territorio Histórico de Gipuzkoa: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea; Universidad de Deusto, Mondragon Unibertsitatea, TECNUN y Centro de Innovación para la Formación Profesional del País Vasco (TKNIKA).

Entre los días 21 y 22 de septiembre de 2010 el Programa GAZE organizó el encuentro GAZE SUMMER dirigido al estudiantado de educación superior de Gipuzkoa. GAZE SUMMER tuvo como objetivo principal explorar competencias transversales necesarias para el desarrollo de una cultura emprendedora.

Las competencias son un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que poseen las personas y que les permiten desarrollar eficazmente un cierto tipo de trabajo o tareas. Por ejemplo, trabajar en equipo, resolver problemas, comunicar adecuadamente ideas y conceptos son competencias cada vez más necesarias para la vida profesional actual.

GAZE SUMMER ofreció un espacio para que el estudiantado participe de la reflexión sobre estas competencias aplicadas al emprendizaje empresarial y social y lo hizo a través de charlas y un taller práctico para el desarrollo de competencias.

GAZE SUMMER se cerró con el taller competencias en acción donde el estudiantado trabajó en equipo con un problema real propuesto por un agente real de nuestro entorno territorial. En equipos de trabajo el estudiantado analizó la experiencia de SARECAR, la utilización del coche eléctrico en el Ayuntamiento de Ataun (Gipuzkoa). El alcalde de Ataun y director del proyecto, Bittor Oroz, escuchó y comentó las propuestas elaboradas por el estudiantado de educación superior.

El presente libro compila las presentaciones realizadas durante GAZE SUMMER. En primer lugar, la presentación de José Ramón Guridi, Diputado

del Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento hace referencia a las políticas y estrategias territoriales que en la materia se desarrollan en el Territorio Histórico de Gipuzkoa. La contribución de Javier Castro Spila, Julieta Barrenechea y Andoni Ibarra, investigadores de la Cátedra M. Sánchez-Mazas de la UPV/EHU, presentan un enfoque sobre la cultura emprendedora en la educación superior y su exploración en el caso del Programa GAZE. Las presentaciones de Itziar Rekalde y Javier Monzón (UPV/EHU) analizan las relaciones sobre competencias y aprendizaje colaborativo, dimensiones presentes en las reformas académicas actuales. El artículo sobre emprendizaje social de José María Luzarraga (Mondragon Unibertsitatea), Aitor Lizartza (Mondragon Unibertsitatea) y Petrus Piironen (Team Academy-Finlandia) explora dos modelos de desarrollo del trabajo en equipo en cooperativas: el modelo finlandés y el modelo de Mondragón. Por último, las presentaciones sobre emprendizaje empresarial a cargo de Pilar Díez (TKNIKA) e Iván Diego (VALNALON project) plantean unas síntesis de los Programas que fomentan la creación de empresas en el estudiantado en el caso de la Formación Profesional y en el Principado de Asturias.

Con este libro se busca difundir algunas conceptualizaciones y experiencias prácticas que tienen como foco desarrollar competencias y aprendizaje colaborativo en la cultura emprendedora de la educación superior.

Una estrategia territorial en la promoción del sentido de la iniciativa en el ámbito universitario (Gipuzkoa)

José Ramón Guridi Urrejola

Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento de la Diputación Foral de Gipuzkoa

1. Una estrategia

Los últimos informes GEM nos recuerdan de una forma constante, como principales elementos clave para favorecer la actividad emprendedora:

- la existencia de contextos favorables para la cultura emprendedora,
- la implicación del sistema educativo/formativo en la promoción de los valores de la cultura emprendedora; y
- la existencia de un entorno social que reconozca la figura de las personas emprendedoras.

En el informe REM'2009 referido a la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) se ha detectado un empeoramiento en los condicionantes del entorno, para lo que se proponen una serie de recomendaciones:

- educación,
- formación
- valores socio-culturales
- apoyo financiero, y
- programas gubernamentales.

En este sentido, en Gipuzkoa, el Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento de la Diputación Foral de Gipuzkoa¹ entiende más necesario que nunca seguir reforzando la iniciativa de «fomentar la cultura emprendedora y la valorización y difusión social del hecho de emprender». Una iniciativa que pretende caracterizar un territorio, Gipuzkoa, como una sociedad emprendedora.

En otras palabras, y asumiendo la «Estrategia de Lisboa» de la Unión Europea, se pretende promover y construir una sociedad con una economía ba-

¹ <http://www.igipuzkoa.net/esp/index.asp>

sada en el conocimiento, más competitiva y dinámica, capaz de evolucionar económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con una mayor cohesión social; lo que supone, entre otras cosas, plantear el desarrollo del espíritu de iniciativa y de creación de empresas como una estrategia vital para el devenir de una sociedad emprendedora. En definitiva, un territorio caracterizado por²:

- el fomento del espíritu de emprender y de creación de empresas;
- un ámbito educativo/formativo que promueva una cultura emprendedora y fomente la asunción de riesgos, la creatividad y la innovación;
- un entorno social con mentalidad emprendedora, participativa y orientada a la creación de empresas;
- la existencia de polos de innovación e investigación en los que colaboren las Universidades, los Centros Tecnológicos y las empresas;
- orientar a las empresarias y empresarios hacia la innovación, y la búsqueda de la competitividad en un entorno globalizado;
- asumir la cooperación empresarial generalizada como fórmula de respuesta a las demandas del mercado;
- favorecer el desarrollo de organizaciones avanzadas en gestión basadas en el protagonismo de las personas.
- mejorar el flujo de financiación; y,
- crear un entorno administrativo y reglamentario más favorable para las PYMEs.

Un posicionamiento estratégico que, con posterioridad, se vio reforzado, con el «Plan de competitividad e innovación social»³ de la CAPV, en el que se apuesta por una «Euskadi emprendedora» que señala la necesidad de avanzar hacia un modelo formativo y educativo que potencie los valores y las habilidades que el nuevo entorno reclama. Y, donde se afirma, con rotundidad, que *necesitamos personas creativas, emprendedoras, abiertas al entorno, comprometidas y responsables*, capaces de liderar proyectos y de adaptarse a los cambios. Dicho de otro modo, personas con actitudes y valores más cercanos a la imaginación, el emprendizaje y al del inconformista que al realismo de la comodidad. Es más, personas con valores como afán de superación, apertura a la pluralidad, creatividad, aceptación del cambio y la diversidad, tolerancia, disposición a asumir riesgos, curiosidad, deseo de aprender, etc.

Y, de hecho, en ese Plan, se propone la promoción de una cultura emprendedora a través de la colaboración interinstitucional entre la Administración Pública y demás organismos implicados para reforzar el desarrollo de valores y la formación emprendedora en todos los niveles del sistema educativo y en todas las organizaciones. Es decir, se requiere, como punto de partida, que el conjunto de agentes que constituyen la sociedad vasca tengan una valoración

² Ver proceso de reflexión estratégica Gipuzkoa 2020, <http://www.g2020.net/>

³ <http://www.spri.es/web/docs/publicaciones/planccast.pdf>

positiva hacia las personas emprendedoras. Es preciso, por ello, desarrollar un entorno cultural y social favorable hacia la figura de la persona emprendedora y de la empresaria y del empresario, *fomentando* aquellos *valores* que caracterizan a las personas emprendedoras, *como la creatividad y la asunción de riesgos*.

Por todo ello, el Plan propone desarrollar actuaciones orientadas a:

- Lograr una actitud positiva en la sociedad vasca respecto al emprendizaje.
- Reforzar la imagen y el reconocimiento público a la figura de la persona emprendedora así como de la empresaria y del empresario.
- Generar un capital humano emprendedor, mediante el desarrollo o refuerzo de la capacidad emprendedora y de los valores y actitudes asociados, en los distintos niveles del sistema educativo.

Propuesta que se ha visto concretada, en el caso de Gipuzkoa, en el «Plan de Gestión de la Diputación Foral de Gipuzkoa (2007-2011)»⁴, cuando se afirma que una Gipuzkoa competitiva representa uno de los pilares de la visión de la propia Institución, señalando que no existe bienestar sostenible sin competitividad y viceversa. Un pilar que representa la necesidad de impulsar la competitividad del tejido empresarial y productivo de nuestro territorio, a través de la *orientación a la innovación, el fomento del aprendizaje y el emprendizaje, el desarrollo del conocimiento* y, en definitiva, la adecuación e impulso de políticas y proyectos de acuerdo con las necesidades de las empresas y del territorio.

Un proceso de reflexión estratégica que se ha visto actualizado con un nuevo «aggiornamento» a través de la iniciativa Estrategia Gipuzkoa2030⁵, G+20, en la que se propone como uno de los ejes de actuación la «Transformación económica, hacia una economía abierta, competitiva, sostenible, basada en la innovación y el conocimiento», y, donde de una forma expresa se apuesta por «Promover de manera sistemática una cultura del emprendizaje y la creatividad, desde etapas tempranas de la formación. Desarrollar de manera sistemática programas dirigidos a promover iniciativas de emprendizaje empresarial, especialmente en los sectores de alto componente tecnológico y proyección internacional. Hacer de Gipuzkoa un territorio abierto a la creatividad que promueve de manera sistemática el florecimiento del talento de sus personas»⁶.

Por todo ello, la Diputación Foral de Gipuzkoa apuesta por liderar la transformación de Gipuzkoa hacia una Sociedad Emprendedora y Emocionalmente Inteligente, a través del impulso y la gestión de *entornos favorables al Apren-*

⁴ <http://www.gipuzkoa.net/noticias/archivos/plan20072011es.pdf>

⁵ <http://www.estrategiag20.net/index.php>

⁶ http://www.estrategiag20.net/upload/documentos/es/pdf/Estrategia_2020-2030_v_1_de_julio.pdf

dicaje y al Emprendizaje, en los ámbitos educativos, familiares, socio-comunitarios y empresariales. Lo que supone, entre otros objetivos:

- Impulsar el aprendizaje.
- Sensibilizar e impulsar el valor de la capacidad de iniciativa y emprendizaje desde la propia Diputación Foral de Gipuzkoa, las relaciones Municipales y su capacidad de desarrollo endógeno, la Universidad y los diferentes estamentos empresariales.
- Transferir y extender el conocimiento empresarial diferencial existente
- Apoyo y valorización del emprendizaje en toda la cadena de valor (entornos educativos-académico, familiar, socio-comunitarios y empresarial), en colaboración con el resto de agentes del sistema.
- Con una mención expresa y diferenciada a la potenciación de la mujer emprendedora.

Los programas de acompañamiento a las personas con ideas y proyectos empresariales, aunque mejorables, tienen en Gipuzkoa una valoración significativamente favorable. Lo que se pretende es, por un lado, promover los valores asociados a la cultura emprendedora de modo que la actitud emprendedora se inserte en los diferentes ámbitos del devenir personal, profesional y social de las personas, y en todos los ámbitos organizacionales y empresariales. Y, por otro lado, que esa cultura emprendedora pueda ser entendida como «espíritu empresarial», es decir, animar y acompañar a un mayor número de personas a convertirse en empresarias y empresarios.

Y ello precisa una iniciativa integral que sea capaz de segmentar públicos beneficiarios y más en concreto: el ámbito educativo, el propio tejido socio-económico, y, la sociedad; así como de acompasar (espacios y tiempos) las medidas y las actuaciones correspondientes de forma que se produzca una retroalimentación entre ambos ámbitos.

En este sentido, y con el fin de articular la iniciativa a desarrollar, es importante asentar una serie de conceptos que nos sirven de base para la configuración de las diferentes actuaciones. Y para ello se parte de una de las conclusiones de informe GEM: «A size does not fit all», que hemos interpretado como «defina y actúe desde su realidad y sus propios principios».

2. Unas ideas previas para la construcción de nuestra iniciativa

2.1. Una referencia europea⁷

Desde la reflexión comunitaria se nos ha dicho que todas las personas requerirán una amplia gama de competencias para adaptarse de modo flexible a

⁷ Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE).

un mundo que está cambiando con rapidez y muestra múltiples interconexiones. Y se nos remarca que, en su doble función —social y económica—, la educación y la formación deben desempeñar un papel fundamental para garantizar que todas las personas adquieran las competencias clave necesarias para poder adaptarse de manera flexible a dichos cambios.

Entre otros objetivos se pretende determinar y definir las competencias clave necesarias para la plena realización personal, la ciudadanía activa, la cohesión social y la empleabilidad en la sociedad del conocimiento. Unas competencias clave para el aprendizaje permanente que se constituyen como un conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes adecuados a un contexto concreto. Competencias necesarias para la realización personal y para su integración social, así como para la ciudadanía activa y el empleo.

Y, en esta recomendación comunitaria, se nos define el «sentido de la iniciativa» como la habilidad de la persona para transformar las ideas en actos. Competencia que está relacionada con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como con la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos. En esta competencia se apoyan todas las personas, no sólo en la vida cotidiana, en el ámbito doméstico y en la sociedad, sino también en el lugar de trabajo, al ser conscientes del contexto en el que se desarrolla el trabajo y ser capaces de aprovechar las oportunidades, y es el cimiento de otras capacidades y conocimientos más específicos que precisan las personas (tanto en una actividad social como económica). Y, todo ello debe incluir una concienciación sobre los valores éticos y promover la buena gobernanza.

2.2. Concretar el ámbito de actuación

Es verdad que con ese «caldo de cultivo» pretendemos impulsar una actitud de aprender a emprender. Pero eso no significa, en modo alguno, en nuestro modelo, tratar de hacer pequeñas empresarias y pequeños empresarios, reproduciendo en la escuela el espíritu, los lenguajes y las estructuras de mercado. La cultura emprendedora (o sentido de la iniciativa) representa un complejo elenco de habilidades y actitudes que permitirán a las personas enfrentarse de forma creativa a un nuevo entorno cambiante y globalizado.

Creemos que hay que diferenciar dos elementos diferentes, pero complementarios entre sí, sobre la educación dirigida a fomentar la cultura emprendedora. Por un lado, ese concepto amplio de educación en actitudes, habilidades y capacidades emprendedoras para el conjunto del alumnado (*non business focus*); y, ese concepto, más específico, de formación dirigida a la creación de una empresa (*business focus*).

En el caso del Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento de la Diputación Foral de Gipuzkoa se prioriza el modelo *non business focus* como base a otras actuaciones e intentando integrar ámbitos tales como:

- la inclusión de forma explícita en los planes de estudios;

- la articulación de medidas complementarias de acompañamiento: proyectos piloto en las escuelas, motivación y formación de los equipos docentes, materiales didácticos/pedagógicos, etc.);
- identificación y puesta en valor (reconocimiento social y lecciones aprendidas) de buenas experiencias, e
- intercambio de información y experiencias con otros ámbitos territoriales.

2.3. *Incardinación con el ámbito educativo*

Bajo el prisma del *aprendizaje a lo largo de toda la vida* se entiende que las competencias, en este caso de la capacidad de iniciativa, se van adquiriendo en diferentes ámbitos pero se asume que el *ámbito educativo formal* tiene una función preponderante y por ello se prima tal ámbito como sujeto esencial para el *fomento de la cultura emprendedora en las personas*, y, por ende, en la sociedad.

Una competencia de iniciativa supone, en una concepción amplia, analizar situaciones, plantear alternativas, evaluarlas, optar por la que se considera más idónea y, fundamentalmente, llevarla a cabo teniendo en cuenta los posibles impactos de la acción desarrollada; significa, entre otras cosas, conjugar una persona (quién emprende), una acción (qué emprende) y un proceso (el cómo).

Es decir, *el ámbito educativo debe*, valga la redundancia, *educar (y promover) personas con iniciativa, en la medida que todas las personas somos emprendedoras en potencia, es decir, seres capaces de desarrollar (y explorar) la reflexión, la creatividad y la innovación. Personas emprendedoras en diferentes ámbitos: personal, social y profesional.*

Un ámbito educativo que deberá:

- introducir el emprendizaje en el propio sistema educativo,
- promover el conocimiento de la propia cultura e identidad,
- potenciar la asunción de la responsabilidad sobre las propias acciones,
- desarrollar la creatividad; y
- alinear valores coherentes con la capacidad de iniciativa.

Y, que desde otra perspectiva, y concretamente en el ámbito no universitario, denominada «EKITEN HASI, BIZITZEN IKASI»⁸ se ha desarrollado una propuesta curricular desde una filosofía general orientada a «ser persona emprendedora para mejorar la calidad de vida»⁹.

⁸ Propuesta desde la «escuela pública vasca» para el Currículum Vasco, en el apartado titulado: «Desarrollarse haciendo, aprender viviendo».

⁹ En un concepto que engloba multitud de factores (económicos, sociológicos, médicos, antropológicos, pedagógicos, etc.).

3. Principios de actuación. La gobernanza consustancial para una iniciativa innovadora

Una iniciativa basada en los siguientes principios de actuación:

- el *partenariado público/privado*: como fórmula de compromiso entre agentes públicos y privados ante un objetivo común, y como una dinámica de mutuo reconocimiento;
- la *subsidiariedad y proximidad*: como comprensión de cercanía a la ciudadanía y búsqueda de sinergias y complementariedades (lo más cercano al problema/necesidad está lo más cercano a su solución/respuesta);
- *igualdad de oportunidades*: como asunción de la accesibilidad como base de atender a las personas y a los diferentes colectivos en su propia realidad, y entendiendo la acción positiva como consustancial al quehacer público, y, en particular, la igualdad entre mujeres y hombres;
- el *uso de las TIC's* (WEBS, Wikis, videos, blogs, mp3, etc.): como un medio que hace y da valor al mensaje; proponiendo la comunidad virtual y social como una base para la participación; y
- la *gobernanza*¹⁰: como definición al diseño previo y desarrollo de toda actuación de iniciativa pública.

4. Una iniciativa integral y sus actuaciones

4.1. *Ámbito educativo*

En el ámbito educativo es vital la asunción de las directrices comunitarias cuando proponen la capacidad de iniciativa y el espíritu de emprender como una de las competencias clave para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Eso supone diferenciar las competencias emprendedoras y las habilidades para la creación de empresas, a la hora de diseñar y desarrollar la formación del profesorado, la integración en el desarrollo curricular, la adaptación de lenguajes y materiales a cada etapa educativa, el desarrollo de soportes de enseñanza/aprendizaje tanto para su uso en el aula como para favorecer la implicación intracentros e intercentros educativos e identificación de buenas prácticas. En definitiva, reivindicar la pro-actividad del sistema educativo (y del conjunto de la comunidad educativa) como agente y protagonista en la sociedad emprendedora (auto-reconocimiento y reconocimiento social). Y fomentar valores ta-

¹⁰ Traducida la definición de la UE al caso de Gipuzkoa como: «adoptar nuevas formas de gobernanza que acerquen más la DFG a la ciudadanía, la hagan más eficaz, refuercen la democracia y consoliden la legitimidad de sus instituciones. Actuación que debe residir en la formulación y aplicación de políticas públicas más eficaces y coherentes que establezcan vínculos entre las organizaciones de la sociedad civil y las instituciones; y, supone igualmente una mejora de la calidad de la legislación, su eficacia y su simplicidad».

les como: *creatividad, autoconfianza, inclusividad, flexibilidad, trabajo en equipo, tolerancia, capacidad de análisis, esfuerzo, capacidad crítica, fuerza de voluntad, reflexión, liderazgo, constancia, tolerancia al error, capacidad de afrontar conflictos y responsabilidad social.*

En este sentido, las principales actuaciones desarrolladas son:

4.1.1. Desarrollo *de materiales educativos* para todas las etapas educativas, no universitarias, al amparo de la iniciativa «*HASI eta HAZI*» (crecer y educar) bajo una dinámica participativa que ha integrado a un grupo coordinador¹¹, unos grupos de trabajo para cada etapa educativa¹², apoyado por equipos de expertise, tanto en el ámbito pedagógico como en el uso de las TIC's. Material que, publicado en bilingüe, ha sido distribuido en todas las escuelas en Gipuzkoa (y su correspondiente evaluación hecha por la UPV/EHU).

4.1.2. Diseño de iniciativas para fomentar el sentido de la iniciativa basadas en el compromiso de cada centro formativo (equipos directivos y profesorado) orientado a diferentes etapas del aprendizaje a lo largo de toda la vida: formación inicial (ciclos formativos), formación para el empleo (dirigida a personas en desempleo), y, formación continua (trabajadoras y trabajadores).

4.1.3. *Un juego colaborativo en WEB* para el conjunto del sistema educativo no universitario, denominado *KOSMODISEA*¹³, que permite el trabajo grupal¹⁴, en el aula de cada centro y en formato intercentros; en torno al desarrollo de un proyecto que pretende integrar todas las fases de la capacidad de iniciativa (diagnóstico, propuesta de ideas, desarrollarlas, evaluar su logro e impactos inducidos) teniendo en cuenta aquellos valores que se entienden relacionados con la cultura emprendedora. Un sistema integrado en la dinámica del curso académico ha permitido¹⁵:

- Incorporación del profesorado de todas las áreas educativas.
- Autogestión por parte del alumnado (propuesta de ideas y proyectos, desarrollo de los proyectos, evaluación propia y externa de las tareas desarrolladas y logros alcanzados, etc.).
- Uso intensivo de las TIC's.
- Reconocimiento social de los esfuerzos realizados por el alumnado, el profesorado y las propias escuelas; a través de un acto público e innovador.

¹¹ Integrado por las Asociaciones de todo tipo de escuelas así como de la propia administración educativa.

¹² Una por cada etapa educativa: primaria, secundaria obligatoria, bachillerato y ciclos formativos; y compuesto por profesorado y representación de las diversas asociaciones formativas.

¹³ Ver <http://www.kosmodisea.net>

¹⁴ Con un grado de dificultad asociado a cada etapa educativa y orientado hacia una temática contemplada como fundamental en el desarrollo curricular de cada respectiva etapa educativa.

¹⁵ Participan aproximadamente 2.000 personas (niñas, niños, jóvenes, profesoras, profesores).

- Consolidación de un equipo externo de apoyo, compuesto por personas expertas en áreas tales como: la antropología, pedagogía, TIC's, cultura organizativa, juegos didácticos, etc.

4.1.4. Se ha hecho un doble proceso *de identificación internacional de buenas prácticas de promoción de la cultura emprendedora en el ámbito educativo*. Por un lado, aquellas iniciativas o estrategias territoriales que integraban la cultura emprendedora como eje estratégico para el desarrollo equilibrado de una sociedad. Y, por otro lado, se han identificado todos los materiales de apoyo educativo, ordenándolos por etapa educativa, idioma, accesibilidad, y su grado de incardinación en políticas más globales.

4.1.5. Celebración del *día de la persona emprendedora en el ámbito educativo en todas las escuelas (no universitarias)* de Gipuzkoa. Y para ello se ha facilitado un guión de mínimos (material de apoyo y soporte, temática, etc.) que ha sido complementado por la dinámica y cultura organizativa de cada centro educativo.

4.1.6. Marcos de reflexión para la *elaboración de propuestas de orientaciones curriculares y pedagógicas* más adecuadas para la educación de los valores emprendedores.

4.1.7. En el *ámbito universitario*, deben destacarse dos tipos de iniciativas. Una, centrada en la *promoción de los valores relacionados con la cultura emprendedora e innovadora —GAZE—* que desarrollaremos en un apartado específico más tarde. Y, dos, *apoyo a la promoción de ideas y proyectos empresariales* (información, acompañamiento, premios, etc.).

4.1.8. Y una *experiencia piloto, denominada «ADN-EKINTZAILE» (ADN-emprendedor), que integra la difusión social y las TIC's y orientada al ámbito educativo*. Una reflexión desde diferentes prismas sobre el quehacer del ámbito educativo en la promoción de las personas emprendedoras (ver <http://www.adn-ekintzaile.com>).

4.2. Valorización y difusión social

En el ámbito de la sociedad desarrollar una actuación con el compromiso de todos los medios y soportes de comunicación para que el devenir de las personas emprendedoras (valores asociados, compromisos adquiridos, aportaciones en términos de riqueza y de creación de empleo) pueda tener un reconocimiento y valorización social¹⁶. Es decir, puedan ser un referente social.

El objetivo de esta actuación, más allá de la valorización y difusión social de la cultura emprendedora, es abrir espacios para poder contrastar, compartir para aprender, con otras entidades y agentes comprometidas en la promoción de la cultura emprendedora.

¹⁶ Ver <http://www.gipuzkoaemprededora.net>

Así, se ha desarrollado una página WEB (<http://www.gipuzkoaempredora.net>) que entre sus diferentes apartados tiene espacios concretos para la información/documentación, foros especializados relacionados con proyectos específicos, visualización de iniciativas innovadoras en el ámbito del emprendizaje y la innovación, edición y distribución de un boletín, así como una línea de publicaciones en soporte digital de referencias emprendedoras (ejemplos internacionales, empresas innovadoras, escuelas emprendedoras, mujeres emprendedoras, etc.).

Todo ello complementado con relaciones operativas con los medios de comunicación (prensa y radio, fundamentalmente) para promover valores asociados a la cultura emprendedora así como al devenir vital de empresarias y empresarios.

Y, sin olvidar, la difusión especializada a través de cursos de verano internacionales.

4.3. *I+D+i*

Desarrollo de proyectos de I+D+i suscritos con las Universidades para la promoción de la cultura emprendedora y el reconocimiento social del hecho de emprender y las personas emprendedoras.

4.4. *Incardinación con los procesos de creación de nuevas empresas y mejora de las existentes*

Dentro de esta iniciativa de promoción de la cultura emprendedora se ha establecido un abanico de actuaciones tendentes a acompañar¹⁷ y facilitar a las personas con ideas y/o proyectos empresariales en su compromiso para la creación de nuevas empresas:

- Autoempleo (a través de la fórmula del «crédito de aprendizaje»): cerca de 800 proyectos anuales.
- Nuevas empresas de base tecnológica y/o innovadora: 50 proyectos anuales.
- Programa específico para la promoción de las mujeres emprendedoras¹⁸.
- Acuerdos con los Centros de Empresas e Innovación (CEIs).
- Fomento de contextos favorables dentro de las organizaciones para desarrollar la cultura emprendedora.

¹⁷ Supone el desarrollo de un plan de viabilidad por entidades profesionales externas y homologadas al efecto, simplificación administrativa para la creación de la empresa, tutoría con servicios externos especializados durante el primer año de vida empresarial y acceso a financiación ajena en condiciones ventajosas (con la única garantía del propio plan de viabilidad y además con tipo de interés, plazos, carencia de intereses *ad hoc*).

¹⁸ De acuerdo con ASPEGI (asociación de profesionales y empresarias de Gipuzkoa), ver <http://www.emekin.net>

5. GAZE: una nueva forma de entender la promoción del sentido de la iniciativa en el ámbito universitario

En esta estrategia integral consideramos, ¡no podía ser de otra forma!, imprescindible desplegar una actuación de profundo calado en el ámbito universitario. Ello ha llevado a la definición de una línea de actuación configurada por una doble aproximación:

- reconocimiento del territorio como un agente fundamental para el desarrollo endógeno; y
- nuevo rol de las universidades en la Sociedad del Conocimiento.

5.1. *El Territorio es un agente*

En 1992, la OCDE nos anunciaba que las nuevas teorías de la competitividad se debieran concebir en una visión del desarrollo como un proceso endógeno. Lo que implica que juegan un rol central las instituciones y actores presentes y partícipes en el territorio. Y dónde un papel esencial es el de las redes de colaboración.

A partir de ese momento se van señalando exitosas experiencias de competitividad local donde se percibe claramente cómo el territorio puede ser un escenario propicio para el desarrollo. Y, para ello, la clave es una cierta forma de organización social y económica.

Más cercano en el tiempo, Antonio Vázquez Barquero (M. Raiser, 1999) afirmaba que, en tiempos de globalización, el desarrollo pasaba a tener una fuerte connotación territorial y adquiría características de proceso endógeno cuando es pensado, planificado, promovido e inducido por los actores comprometidos con el medio local.

Pero era necesario algo más, lo que se requería, a su vez, era de un contexto favorable al desarrollo y una sociedad local con actrices y actores capaces de controlar el proceso de desarrollo. Condiciones implícitas que remitieran a las características propias de cada sociedad, sus procesos estructurantes y los mecanismos que reproduzcan el espacio social.

Hoy ya está generalmente reconocido que estamos pasando de una concepción del desarrollo como algo adquirido por un territorio, a través de la dotación de capital físico, conocimiento, recursos, hacia una concepción del desarrollo como algo generado a partir de las capacidades del protagonismo local.

Así, desde la perspectiva del desarrollo endógeno, el territorio adquiere otras connotaciones. Se le dota de significado a partir de los procesos sociales diversos que en él se expresan. Un territorio, un entorno donde se crean y desarrollan las relaciones sociales y económicas, a través de interacciones múltiples y constitución de todo tipo de agentes e interlocuciones. Un lugar de identidad, de pertenencia, donde la cultura y otros rasgos locales no transferibles se han ido sedimentado y afirmando en el tiempo. Un ámbito de especiali-

zación productiva, de externalidades, proximidad y de procesos organizativos y de aprendizaje. Un lugar donde las instituciones públicas y privadas interactúan para regular la sociedad. Un espacio de intervención, de ordenamiento, de articulación y vertebración.

Por eso, es pertinente recordar a Sergio Boisier (2001), que nos proponía que la endogeneidad del desarrollo regional habría que entenderla como un fenómeno que se presenta en por lo menos cuatro planos que se entrecruzan entre sí. Un plano político (capacidad regional para tomar las decisiones relevantes: negociar, diseñar y ejecutar políticas de desarrollo); un plano económico (la apropiación y reinversión regional de parte del excedente, a fin de diversificar la economía regional); un plano científico y tecnológico (la capacidad para generar sus propios impulsos tecnológicos de cambio); y un plano de la cultura (una suerte de matriz generadora de la identidad socio-territorial).

Todo ello, pues, nos hace diseñar políticas territoriales que se basan cada vez más en la dinámica de las comunidades locales donde las autoridades públicas, las empresas y la sociedad civil pueden y deben establecer nuevos compromisos y seguir políticas de adaptación flexibles a entornos cambiantes. Se trata, en definitiva, de entender el desarrollo como el resultado del esfuerzo organizativo e institucional del conjunto de la sociedad y no sólo del correcto desempeño de los mercados y la estrategia de desarrollo. Se trata de promover la integración de visiones e intereses y la concertación estratégica de agentes públicos y privados con incidencia en el territorio. En otras palabras, impulsar un proceso de aprendizaje colectivo.

Y, parafraseando la definición de los «sistemas regionales de innovación»: «conjunto de redes de agentes públicos, privados y educacionales que interactúan en un territorio específico, aprovechando una infraestructura particular, para los propósitos de adaptar, generar y/o difundir innovaciones tecnológicas» (Carlson y Stankiewicz, 1991).

Pero en Gipuzkoa queremos ir más allá. Para ello asumimos la propuesta de Putnam (1993) entendiendo que el capital social¹⁹ puede ser un eje vertebrador de un territorio en su desarrollo sostenible y cohesión social.

5.2. *El nuevo rol de las Universidades en la Sociedad del Conocimiento*

La Diputación Foral de Gipuzkoa, a través del Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento, quiere promover que las universidades liberen todo su potencial para generar conocimiento, estimular el desarrollo económico sostenible y la cohesión social, y mejorar la calidad y cantidad del empleo de futuro. Es decir, coadyuvar a los tres vértices del conocimiento: la educación, la investigación y la innovación.

¹⁹ Putnam define el capital social como: *los aspectos de las organizaciones sociales, tales como las redes, las normas y la confianza que permiten la acción y la cooperación para el beneficio mutuo* (Putnam: 1993: 117).

En este sentido, entiende que las universidades desempeñan un papel decisivo en cada uno de estos ámbitos, por lo que invertir de modo adecuado en la modernización y la calidad de las universidades significa invertir directamente en el futuro de las personas y de un territorio, en este caso, en el escenario de una Gipuzkoa innovadora y cohesionada.

Y es por ello que el Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento, ante unos escenarios de incertidumbre donde el cambio se ha convertido en algo inevitable que puede ser propiciador de nuevas oportunidades, valora las ventajas de cooperar con la universidad (equipos de investigación), de modo que el conocimiento derivado de la investigación contribuya a generar ventajas competitivas, más o menos próximas, en el territorio.

Pero se quiere ir más allá. Gipuzkoa, ante una complejidad territorial/regional creciente, requiere aproximaciones alternativas. Es decir, hacer uso del tiempo necesario para tomar conciencia, entender y promover soluciones a su entorno territorial, a sus necesidades, para desde allí orientarse a lo global.

Desde el momento en que se asume que no hay soluciones estándares para situaciones territoriales complejas, se concluye que las soluciones han de ser creadas por los propios agentes sociales y territoriales involucrados mediante un proceso de cogeneración; un proceso donde la investigación genera valor, pero sólo mediante la participación/implicación en el proceso.

En definitiva, se quiere promover la investigación orientada a la acción, que supone:

- Investigar: Crear conocimiento, generar y documentar procesos; así como comunicar y compartir el conocimiento con la comunidad científica.
- Actuar: Una interacción con la sociedad, desde el aprendizaje, orientada a generar cambios.
- Participar: Cooperar con los agentes sociales y territoriales.

Se trata de un tipo de investigación que debe calificarse como social, lo que implica interactuar con la sociedad y asumir que el cambio debe ser un resultado de tal interacción; y donde el objeto de la investigación son los propios procesos de cambio y, para ello, la universidad —como agente esencial de investigación— debe participar en dichos cambios. Lo que supone, entre otras cosas: interacción, cambio y aprendizaje.

Es decir, se deben incardinar, por un lado, los objetivos y las estrategias territoriales; por otro lado, las organizaciones y las autoridades locales/regionales; y finalmente, los papeles que desarrollan tales agentes (roles) y el uso de los medios y los recursos.

Hay que asegurar procesos cogenerativos de investigación para la acción que se basen en el aprendizaje interactivo y la cooperación entre los diferentes agentes (sociales, políticos y de investigación).

Por ello, tenemos que tener en cuenta que las universidades en Gipuzkoa se enfrentan actualmente con la necesidad imperiosa de adaptarse a una serie

de cambios profundos; entre ellos podemos destacar la aparición de nuevas expectativas. La necesidad cada vez mayor de enseñanza científica y técnica, de competencias transversales y de posibilidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida que exigen una mayor permeabilidad entre los distintos elementos y niveles de los sistemas de enseñanza y formación.

Hay que cambiar. Las universidades deben incardinarse y alinearse con las metas de los sistemas de educación y formación, que incluyen entre sus objetivos el de utilizar lo más eficazmente posible los recursos y unos programas de inversión en educación y formación que presten especial atención a los aspectos relativos a la investigación, el aprendizaje a lo largo de toda la vida, la ciudadanía activa y el empleo.

En definitiva, debe reforzar lo que se denomina su Tercera Misión, orientando a su entorno social los tres ejes vertebradores siguientes: el emprendimiento, la innovación y el compromiso social.

5.3. *Propiamente GAZE: que nos propongan (y alguna valoración)*

Se ha diseñado una actuación al amparo de la iniciativa Gipuzkoa Berri-tzen²⁰ que integra a las cuatro universidades en Gipuzkoa: UPV/EHU; Universidad de Deusto, Mondragon Unibertsitatea y TECNUN (Universidad de Navarra) y Centros de Innovación para la Formación Profesional del País Vasco (TKNIKA), que está siendo gestionada de forma participativa por el propio alumnado; y que tiene como objetivo la promoción de la cultura emprendedora en la educación superior en Gipuzkoa.

GAZE²¹ es una iniciativa promovida desde el Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento de la Diputación Foral de Gipuzkoa, que pretende integrar conceptos tales como:

- Sentido de la iniciativa.
- Desarrollo endógeno y Territorio.
- Capital Social.
- Gobernanza.
- Ámbito de Educación Superior.
- Investigación, acción y experimentación.

Dicho de otra forma, se pretende que el propio objeto (ámbito de la educación superior en Gipuzkoa) se convierta en el propio sujeto. Y, para ello, promueve que unas redes de colaboración basadas en la confianza, sean quienes hagan las propuestas para el diseño y desarrollo de nuevas formas de intervención pública para un objetivo común: la promoción del sentido de la iniciativa. Una competencia que queremos se desarrolle de forma personal, organizacional y social.

²⁰ http://www.gipuzkoaberritzen.net/index_es.php

²¹ <http://es.wikipedia.org/wiki/GAZE> y <http://gaztekinzale.wordpress.com/>

En definitiva, hacer más posible el escenario de una Gipuzkoa emprendedora. Para ello, nuestro compromiso es definir y desarrollar contextos favorables (basados en el capital social del Territorio de Gipuzkoa) en el que la educación superior en Gipuzkoa debe ser un agente esencial para una Gipuzkoa emprendedora.

En este sentido, deben destacarse las siguientes líneas de actuación:

- una dinámica de trabajo con el protagonismo del alumnado pero integrado en un esquema que implica a la Dirección de toda la educación superior en Gipuzkoa y el propio Departamento; y apoyada por una secretaría técnica;
- un horizonte de compromiso reflejado en el Protocolo de colaboración firmado en Junio 2009 por las cinco instituciones de educación superior de Gipuzkoa;
- una red creciente de profesorado, por un lado, más implicado; y, por otro lado, con una voluntad de investigación orientada al desarrollo de competencias y desarrollo curricular;
- una voluntad de construir complicidades con el entorno social y económico del entorno;
- la movilización social entre el alumnado con un protagonismo fundamental del uso de las TIC's y las redes sociales; y
- la existencia de unas propuestas concretas para fomentar el sentido de la iniciativa en el ámbito de la educación superior en Gipuzkoa.

Una iniciativa que, a pesar de su corto recorrido, debe valorarse positivamente como iniciativa en desarrollo con resultados parciales cuyo impacto habrá que valorar una vez que se haya concretado una mayor recorrido. Una iniciativa que todavía debe ir consolidando sus aportaciones en los propios centros de educación superior para que se pase de un apoyo externo puntual a una interiorización real y sostenida (asunción) de la promoción de la cultura emprendedora.

6. A modo de conclusión

El concepto emprender evoca tenacidad y compromiso con lo que nos rodea pero, sobre todo, significa la asunción de un aprendizaje personal constante a lo largo de la vida. En este sentido, todas las personas podemos ser emprendedoras pero para ello debemos desarrollar los valores, las actitudes y las competencias adecuadas.

Valores que pueden y deben contribuir a un mejor desarrollo personal, profesional y social de las personas, de las organizaciones y de una sociedad más sostenible y cohesionada. Ello precisa la necesidad de desarrollar un trabajo que debe hacerse en el ámbito personal, profesional y social. Y es, en este caso, el ámbito educativo, uno de los agentes esenciales.

Emprender es un verbo (una actitud, unas competencias, unos valores, unas acciones) que va más allá de la creación de empresas. En este sentido es importante diferenciar, y desde nuestro punto de vista, cohesionar, el sentido de la iniciativa y el espíritu empresarial. Y entendemos que el primero facilita el segundo. Pero son dos objetivos que precisan de actuaciones diferentes así como de nuevos conceptos tales como las comunidades de aprendizaje y el emprendizaje cooperativo.

Desde el Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento de la Diputación Foral de Gipuzkoa asumimos que concebir, impulsar, gestionar nuevos desarrollos empresariales resulta una tarea compleja, pero ilusionante; que necesita de un clima propicio, educativo y social, que favorezca su implantación de manera natural. Por eso, es vital que el mundo educativo (el conjunto de la comunidad educativa —dirección, profesorado, alumnado y familias—) sea el que, con la esencial ayuda de otros agentes, fomente en todos sus niveles capacidades, actitudes y cualidades personales entre su alumnado para favorecer la mentalidad emprendedora y participativa, tanto personas como en las organizaciones y en la propia sociedad.

Para ello, se precisan estrategias y actuaciones específicas que fomenten un complejo elenco de competencias, habilidades y actitudes que permitan a las personas enfrentarse de forma creativa a un nuevo entorno cambiante. Y, en definitiva, un conjunto de valores que hagan de las personas emprendedoras (con sentido de la iniciativa) protagonistas de su futuro, en una sociedad del conocimiento dirigida a un progreso sostenible y cohesionado; y donde GAZE está jugando un papel fundamental.

Bibliografía

- Carlson, B. y Stankiewicz, R. (1991): «On the nature, function and composition of technological systems», *Journal of Evolutionary Economics*, 1, 93-118.
- Boisier, S. (2001), «Sociedad del conocimiento, conocimiento social y gestión territorial», *Revista Internacional de Desenvolvimento Local*, 2 (3), 9-28.
- Putnam, R.D. (1993). *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- Vázquez-Barquero, A. (1999), *Desarrollo, redes e innovación. Lecciones sobre desarrollo endógeno*. Ed. Pirámide, Madrid.

Cultura emprendedora y competencias: la experiencia del Programa GAZE

Javier Castro Spila, Julieta Barrenechea, Andoni Ibarra

Cátedra M. Sánchez Mazas-UPV/EHU

Secretaría Técnica de GAZE

Resumen: El presente artículo parte de las nuevas claves de la agenda europea orientada hacia el fomento de una cultura emprendedora en la educación superior. Se elabora una reflexión general sobre la importancia de realizar una intervención estratégica en el aprendizaje por competencias dentro del ámbito de la educación superior como condición para el desarrollo de una cultura emprendedora en el estudiantado. Para ello se discuten los elementos centrales del paradigma empresarial del emprendizaje, orientado hacia la creación de empresas, y se ofrece una distinción de la cultura emprendedora en dos dimensiones centrales: el sentido de la iniciativa (competencias transversales para la creación de proyectos) y el emprendizaje (competencias específicas para la creación de organizaciones).

Para explorar esta nueva agenda se describe la experiencia del Programa GAZE de fomento de la cultura emprendedora en las instituciones de educación superior radicadas en Gipuzkoa (País Vasco). Las lecciones del programa sugieren que el desarrollo de la cultura emprendedora, como espacio de políticas públicas, está asociada al desarrollo de la gobernanza, es decir, a la existencia de mecanismos de inclusión y participación vinculante de los agentes concernidos en el fomento de la cultura emprendedora, en particular el estudiantado y el profesorado de educación superior.

1. Introducción

El fomento de la cultura emprendedora en la educación superior no es nuevo y en los últimos años ha despertado cada vez más interés en gestores de políticas públicas, responsables universitarios, profesores, estudiantes y *stakeholders* sociales (Jack & Anderson, 1999; Kuratko, 2005).

En la arena de las políticas públicas, la Unión Europea ha lanzado diversas recomendaciones y estrategias orientadas al fomento del espíritu empresarial y emprendizaje en la educación y en la educación superior (COM, 2004, 2005, 2006, 2008). Buena parte de estas recomendaciones están organizadas en torno al paradigma empresarial del emprendizaje, es decir, orientados por la tenden-

cia a asociar el emprendizaje con la creación de empresas. No obstante, en los últimos años la Comisión Europea ha comenzado a modificar su perspectiva virando hacia una concepción integral del emprendizaje basado en competencias¹. Muestra de ello es la definición de emprendizaje que asume la Comisión Europa en su documento *Entrepreneurship in higher education, especially in non-business studies* (COM, 2008:10), donde se define el emprendizaje en los siguientes términos:

Entrepreneurship refers to an individual's ability to turn ideas into action. It includes creativity, innovation and risk taking, as well as the ability to plan and manage projects in order to achieve objectives. This supports everyone in day-to-day life at home and in society, makes employees more aware of the context of their work and better able to seize opportunities, and provides a foundation for entrepreneurs establishing a social or commercial activity.²

Esta definición incluye tres novedades que amplían la noción de emprendizaje. En primer lugar, se reconsidera la noción de emprendizaje como proceso de creación de empresas asumiéndose que puede existir otro tipo de emprendizajes, incluidos los de carácter social no empresarial. En segundo lugar, el emprendizaje está focalizado ahora en un proceso de adquisición de habilidades y competencias básicas, es decir, competencias para transformar ideas en proyectos y habilidades para gestionarlos. En tercer lugar, este proceso de adquisición de competencias basadas en proyectos puede ser socialmente útil para desarrollar tanto empleo creativo como para crear nuevas organizaciones.

Este cambio en la noción de emprendizaje tiene impactos en la educación superior. En primer lugar, porque tradicionalmente el emprendizaje estuvo focalizado al proceso de creación de empresas y han sido las ciencias empresariales y algunas ingenierías las disciplinas más interpeladas por esta concepción. Al asociarse a la noción de competencias para desarrollar proyectos el emprendizaje se hace más inclusivo de otras vocaciones y profesiones que normalmente no han estado vinculadas al proceso de crear empresas pero sí al proceso de desarrollar instituciones y organizaciones de diferente tipo.

De manera convergente a este cambio de agenda en la noción de emprendizaje, el proceso de Bolonia ha abierto un debate sobre la reforma de las estruc-

¹ En el 2004 en el documento «Helping to create an entrepreneurial culture. A guide on good practices in promoting entrepreneurial attitudes and skills through education» (COM, 2004) comenzaba a reconocerse que en la educación para el emprendizaje existen dos elementos diferentes: (a) un concepto amplio de educación en actitudes y capacidades orientadas hacia el emprendizaje, que incluya el desarrollo de ciertas cualidades personales y *no se centre directamente en la creación de nuevas empresas*, y (b) un concepto más específico de formación *dirigida a la creación de una empresa* (COM, 2004:6) (las cursivas son nuestras).

² Esta definición es a su vez tributaria de dos documentos significativos en la elaboración de las políticas públicas de la Comisión Europea en la materia: «Fostering entrepreneurial mindsets through education and learning» (COM, 2006) y «Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning» (COM, 2005).

turas de los sistemas de enseñanza superior europeos. El objetivo del Proceso de Bolonia es la creación de un espacio europeo de enseñanza superior coherente, compatible y competitivo antes de 2010. Entre las principales líneas de actuación se proponen: (M. Raiser, 1999) títulos comparables y comprensibles; (NEYRA & OCDE») una estructura común de títulos en dos ciclos: grado (con salida laboral) y posgrado; (3) un sistema de créditos comparable a nivel europeo, (NEYRA & OCDE») desarrollo de programas de movilidad; (5) cooperación interinstitucional para garantizar la calidad de la enseñanza, (6) promoción de la dimensión europea de la educación superior. El proceso abierto por el acuerdo de Bolonia (y sucesivos acuerdos) centran la atención en la reforma y homologación de títulos, aprendizaje permanente y nuevas metodologías docentes (Keeling, 2006).

Nuestro argumento es que, en el marco de estas dos agendas, comienzan a diferenciarse dos dimensiones centrales dentro de lo que genéricamente podría denominarse *cultura emprendedora*. La primera dimensión se refiere al fomento del *sentido de la iniciativa* y la segunda al fomento del *emprendizaje*. En el primer caso se promueven competencias vinculadas a la transformación de ideas en proyectos, y en el segundo caso, competencias vinculadas a la creación de organizaciones. Ambos tipos de competencias poseen objetivos e instrumentos diferentes aunque articulados entre sí. En cierto modo, el sentido de la iniciativa puede considerarse como la base o fundamento para el emprendizaje.

En este artículo se realizan algunas consideraciones sobre este cambio de perspectiva, todavía incipiente, y se ofrece un enfoque de intervención en el aprendizaje por competencias en la educación superior que busca articular la cultura emprendedora en dos nociones: el sentido de la iniciativa (competencias transversales para la creación de proyectos) y emprendizaje (competencias específicas para la creación de organizaciones). Para dar cuenta de esta perspectiva, se comenta la experiencia del Programa GAZE impulsado por el Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento de la Diputación Foral de Gipuzkoa (País Vasco) y por las cinco instituciones de educación superior con sede en el Territorio Histórico de Gipuzkoa: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Universidad de Deusto, Universidad de Mondragon, TECNUN (Universidad de Navarra) y TKNKA (Centro de Innovación de la Formación Profesional del País Vasco).

El Programa GAZE fue creado en el año 2008 y tiene por objetivo principal fomentar el sentido de la iniciativa y emprendizaje en la educación superior del Territorio Histórico de Gipuzkoa³. Para este objetivo el Programa

³ Gipuzkoa es el más pequeño de los territorios históricos que conforman la Comunidad Autónoma del País Vasco. Limita al norte con el mar Cantábrico, al sur con Araba y Navarra, al oeste con Bizkaia y Araba y al este con Navarra y el Departamento francés de Pirineos Atlánticos. El río Bidasoa constituye durante algunos kilómetros la frontera con el estado francés. (más información: http://w390w.gipuzkoa.net/WAS/CORP/DJGPortalWEB/territorio_historico_de_gipuzkoa.jsp)

GAZE desarrolla diversas actuaciones, entre las principales: (a) sensibilización a partir de una red social formada por el estudiantado de educación superior; (b) incardinación curricular del sentido de la iniciativa y el emprendizaje; (c) internacionalización del Programa GAZE en el ámbito europeo, y por último, (e) evaluación del Programa GAZE y del sentido de la iniciativa en la educación superior.

2. La intervención estratégica en el aprendizaje por competencias

Existe una larga tradición de fomento del emprendizaje en la educación superior. La enseñanza del emprendizaje nació tempranamente en EEUU y hacia la década de 1980 comenzó a difundirse en Europa, principalmente desde Inglaterra, Holanda y Bélgica.

A partir de esta tradición, el fomento del emprendizaje en la educación superior se ha organizado principalmente en torno a dos tipos de instrumentos:

- a) *Programas de enseñanza y formación emprendedora*: En el campo curricular han proliferado los cursos y las carreras de emprendizaje, impulsándose programas de enseñanza y entrenamiento para emprendedores así como el desarrollo de aspectos pedagógicos vinculados a esta enseñanza (estudios de caso, simuladores de empresas, grupos de discusión, *learning by doing*, etc.) (Benson, 2004; Hynes, 1996).
- b) *Programas de fomento y apoyo a la creación de empresas*: En el campo de la creación de empresas se han cimentado las bases para el desarrollo de programas y ayudas para la creación de *spin-off* universitarias. La función de estos programas no es sólo la de captar ideas emprendedoras sino facilitar la creación de empresas, el acceso a redes de contactos, conformar equipos de emprendedores y el acompañamiento en el ciclo inicial de desarrollo de la empresa (Clarysse & Moray, 2004; van Burg, Romme, Gilsing & Reymen, 2008).

Estos instrumentos han fortalecido un paradigma del emprendizaje vinculado a los negocios y a los atributos individuales de los emprendedores. No obstante, y pesar del amplio desarrollo que tiene este paradigma en la educación superior con algunos éxitos contrastados, existe una dilatada convicción de que los cursos de emprendizaje no fomentan la creatividad y fortalecen un enfoque individualista del fenómeno de emprender además de estar basados en una perspectiva «heroica» del emprendedor (Gibb, 2005; Jack & Anderson, 1999). En efecto, buena parte de este paradigma empresarial asume el emprendizaje como un proceso racional, basado en cálculos de oportunidades, organizado sobre un buen plan de negocios y estimulado por una personalidad emprendedora. Si estas condiciones están presentes es esperable arribar con éxito al objetivo de incrementar el número de empresas y número de *spin-off* universitarias.

Por el contrario, muchos autores sostienen que el emprendizaje es un proceso holístico, idiosincrásico y fruto de la cristalización de factores contingentes, y por lo tanto, resulta impredecible (Hynes, 1996). Así, el emprendizaje en educación superior estaría más asociado a un proceso artístico (heurístico) que racional y orientado hacia el desarrollo de la imaginación emprendedora (Chia, 1996).

Estas perspectivas contrapuestas constituyen un dilema a la hora de enfrentar la enseñanza del emprendizaje como disciplina en la educación superior (Jack & Anderson, 1999). Este dilema no deja de plantear la interrogante de si son los profesores universitarios o los emprendedores experimentados (Volkman, 2004) o una combinación de ambos los que deben estar a cargo de la enseñanza y la formación de nuevos emprendedores (Hynes, 1996). Desde nuestra perspectiva esta discusión omite un aspecto relevante y es la falta de madurez del estudiantado para acceder a la formación emprendedora cuando no ha tenido experiencia y conocimientos previos en el desarrollo de

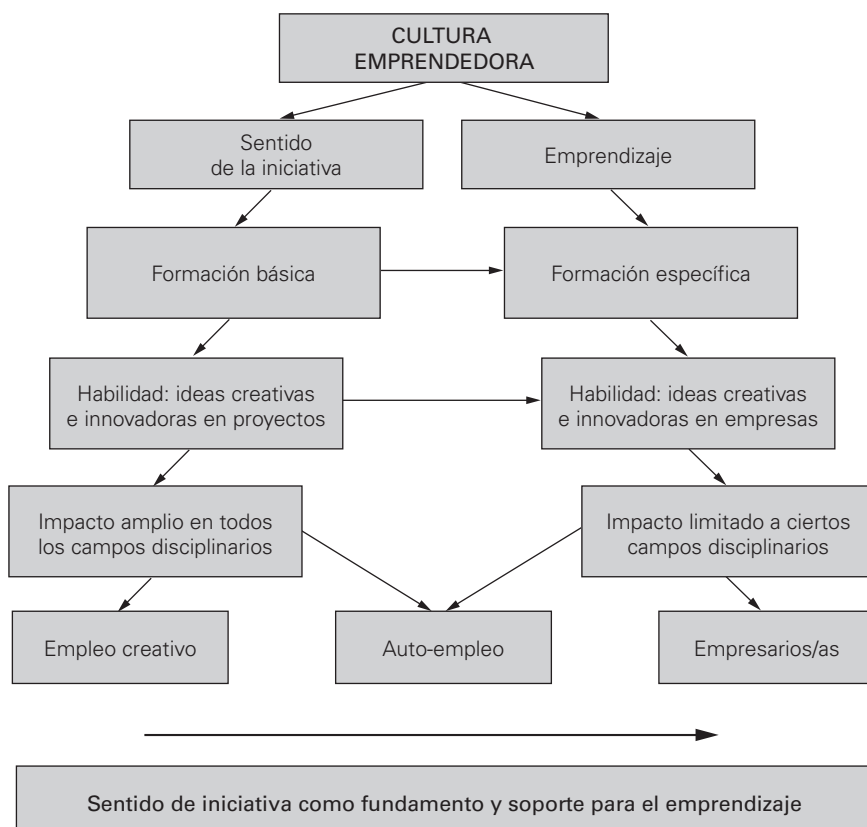


Ilustración 1
Cultura emprendedora

proyectos de diverso tipo. La participación activa en proyectos destinados al desarrollo de competencias transversales constituye la piedra angular para una posterior formación emprendedora (competencias específicas). Se trata así de ofrecer un sendero de aprendizaje que va de las competencias transversales (participación activa en el desarrollo de proyectos) a las competencias específicas (participación activa en el desarrollo de organizaciones).

Desde una perspectiva general el fomento de la cultura emprendedora configura un sendero de aprendizaje basado en el desarrollo de competencias organizado sobre la base de dos trayectorias deferentes: *sentido de la iniciativa y emprendizaje*.

Este desarrollo de competencias en el marco de una cultura emprendedora, entendida como un sistema de prácticas sociales orientadas a tomar la iniciativa de manera creativa e innovadora, necesita desarrollarse sobre la base de lo que algunos autores denominan una «intervención estratégica en los valores emprendedores» (Carayannis, Evans & Hanson, 2003), es decir, una intervención que modifique los valores y las competencias iniciales con las que los estudiantes ingresan a las instituciones de educación superior.

La intervención en el aprendizaje por competencias es *estratégica* puesto que se trata de un proceso escalonado de transformación de valores a través de la adquisición de habilidades y competencias que se obtienen en el mediano y largo plazo.

Un programa de fomento de la cultura emprendedora, según este esquema, necesita apostar por la adquisición de competencias transversales orientadas a transformar ideas en proyectos como base para el emprendizaje (social, empresarial o institucional).

El sentido de la iniciativa: El fomento del sentido de la iniciativa (transformar ideas en proyectos) implica el desarrollo de un conjunto de actuaciones

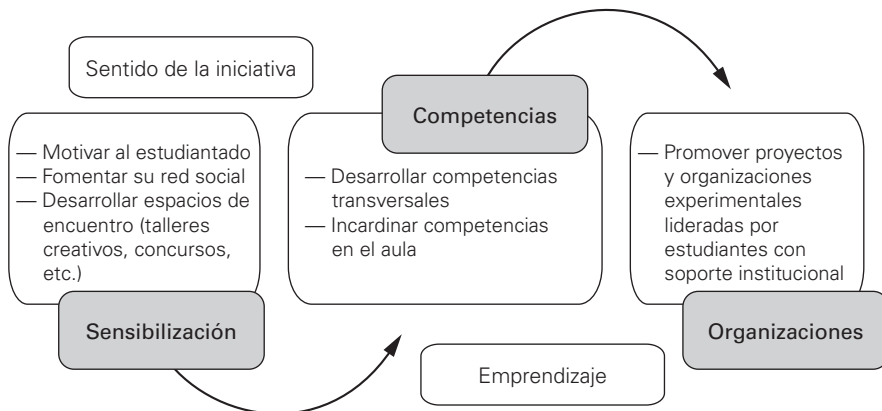


Ilustración 2

Competencias como núcleo de la cultura emprendedora

creativas basadas en los intereses del propio estudiantado y organizadas según sus propios códigos. Se trata de una fase de motivación y oferta de espacios para el desarrollo de iniciativas de diverso tipo a través de talleres creativos, encuentros, concursos, conferencias, etc. El objetivo es motivar y despertar la inquietud en el estudiantado sobre ciertos problemas vinculados a sus propios intereses y asociarlos con la vida profesional y social y la necesidad de desarrollar competencias transversales para afrontar su desarrollo.

El emprendizaje: El fomento del emprendizaje en el estudiantado se orienta a desarrollar proyectos⁴ integrados por equipos interdisciplinarios y orientados a resolver problemas concretos (sean de empresas, hospitales, escuelas, ayuntamientos, organizaciones civiles, etc.). Se trata de microproyectos orientados a microdemandas de conocimiento del entorno territorial que permita al estudiantado experimentar con conocimientos y aplicar competencias adquiridas en casos reales bajo supervisión del profesorado.

En una línea más ambiciosa el emprendizaje puede implicar la creación y desarrollo de organizaciones *experimentales* a cargo de estudiantes que han participado de fases anteriores de motivación y desarrollo de competencias transversales. En estas fases se desarrollan competencias específicas y conocimientos concretos vinculados a la gestión de proyectos y organizaciones.

Competencias: Las competencias son la clave de la cultura emprendedora basada en el aprendizaje colaborativo. En el proceso de transformar ideas en proyectos y participar en la concreción de estos proyectos se desarrollan capacidades y habilidades para: trabajar en equipos interdisciplinarios; analizar y sintetizar información; aplicar conocimiento en la práctica; generar nuevas ideas (creatividad); habilidades para aprender e investigar; resolución de problemas, habilidades interpersonales (sociales), comunicación eficaz (oral y escrita) y tomar decisiones.

Sin embargo, el fomento de la cultura emprendedora no puede ser un proceso exclusivamente *extracurricular* sino que debe estar incardinado curricularmente para que tenga un efecto estratégico en el cambio de valores y actitudes hacia la creatividad, el riesgo y la innovación en el estudiantado. La creación de espacios intra y extracurriculares es una condición para el desarrollo de la cultura emprendedora.

3. La experiencia del programa GAZE

El Programa GIPUZKOA: GAZTE EKINZALE (GAZE) tiene por objetivo fomentar la cultura emprendedora en el estudiantado de educación supe-

⁴ Los proyectos tienen un carácter estrictamente pedagógico y están concebidos para el desarrollo de competencias transversales aún cuando sus objetivos y resultados estén orientados a resolver demandas concretas de medio social. Estos proyectos además de involucrar al profesorado en otra dimensión permiten fortalecer el vínculo de las instituciones de educación superior con agentes territoriales tales como empresas, organizaciones de diverso tipo, hospitales, escuelas, etc. Las experiencias de *Science Shop* resultan ejemplos similares a esta propuesta.

rior a través de realizar diversas actividades de sensibilización e incardinación curricular de competencias asociadas al sentido de la iniciativa y al emprendizaje.

GAZE está impulsado por el Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento de la Diputación Foral de Gipuzkoa (País Vasco) y por las cinco instituciones de educación superior con sede en el Territorio Histórico de Gipuzkoa: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Universidad de Deusto, Mondragon Unibertsitatea, TECNUN y la red de formación profesional TKNIKA.

El Programa GAZE fue concebido desde sus inicios como un programa estratégico en el fomento de la cultura emprendedora que debía ser gestionado según principios básicos de gobernanza. Esto quiere decir que los principales concernidos por el programa, en particular el estudiantado y las instituciones de educación superior, debían participar activamente durante todo el ciclo de GAZE: diseño, ejecución y evaluación del Programa.

La gobernanza en GAZE implicó desde el principio al estudiantado, actor privilegiado en GAZE en su función clave de aportar ideas e implicarse en su desarrollo. Desde este punto de vista GAZE depositó la confianza en el estudiantado como un actor que puede diseñar y ejecutar políticas públicas de fomento de cultura emprendedora, y tiene la capacidad para comunicar a su entorno nuevas ideas y los modos de llevarlas adelante.

Con este enfoque el Programa se articula en torno a cuatro dimensiones:

- a) *Participación*: GAZE abre la participación y compromiso activo de los diversos componentes del sistema educativo en el ciclo del Programa (diseño, ejecución y evaluación). Implicando con diversos niveles de participación tanto a los responsables institucionales como al estudiantado, al profesorado y a los *stakeholders* sociales.
- b) *Pluralidad*: GAZE integra diversas perspectivas sobre la cultura emprendedora (institucional, social y empresarial) pero se focaliza en el fomento del sentido de la iniciativa (transformar ideas en proyectos), que es más inclusivo del conjunto de las titulaciones y disciplinas que se desarrollan en la educación superior.
- c) *Competencias*: GAZE se organiza en torno a un conjunto de actuaciones cuyo propósito no es tanto desarrollar un conocimiento en particular sobre un campo específico (como crear empresas) sino el de desarrollar competencias transversales para el desarrollo profesional futuro (competencias tales como trabajo en equipo, comunicación eficaz, aprender a investigar, etc.).
- d) *Cultura*: GAZE pretende un cambio a medio plazo en la cultura emprendedora. Es decir, está concebido desde el inicio como una apuesta estratégica en el entorno de la educación superior que permita modificar pautas de comportamiento y prácticas de funcionamiento orientadas a facilitar el desarrollo de la creatividad y el fortalecimiento de competencias transversales en el estudiantado.

3.1. Estructura y gobernanza en GAZE

La novedad más relevante que introduce GAZE es la gobernanza. La gobernanza supone la disponibilidad en el seno del Programa de mecanismos de participación efectiva de los diferentes actores de la educación superior incluyendo activamente al propio estudiantado. Para garantizar la gobernanza, GAZE dispone de la siguiente estructura:

- a) *Grupo Promotor*: El Grupo Promotor está integrado por el Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento, representantes de cada una de las instituciones de educación superior del Territorio y el estudiantado. El GP tiene una función estratégica en GAZE como es la de definir y hacer un seguimiento de sus líneas rectoras haciendo efectiva la representatividad de cada una de las instituciones de educación superior en la estrategia y garantizando su participación en la toma de decisiones.
- b) *Consejo de Estudiantes*: El Consejo de Estudiantes está integrado por 5 estudiantes de cada una de las instituciones de educación superior de Gipuzkoa y tiene una función de asesoramiento y caja de resonancia de los temas que se fomentan en GAZE, la forma de encararlos y comunicarlos. El Consejo de Estudiantes está íntimamente relacionado con el grupo de estudiantes de Colabora con GAZE y tiene también la función de hacer efectiva la representatividad del estudiantado de cada una de las instancias del Programa.
- c) *Colabora con GAZE*: Colabora con GAZE está integrado por 5 estudiantes, uno por cada una de las instituciones de educación superior de Gipuzkoa, rotativos cada cuatro meses. El objetivo principal de Colabora con GAZE es fortalecer la gobernanza de GAZE a partir de formar núcleos de estudiantes promotores del Programa. Su función es colaborar en la producción y adopción de contenidos y propuestas para fomentar el sentido de la iniciativa y emprendizaje en educación superior entre el estudiantado.
- d) *Secretaría Técnica*: Integrada por profesionales que cumplen la función técnica de ejecutar, junto con el estudiantado implicado en Colabora con GAZE, las actuaciones acordadas por el Grupo Promotor de GAZE. Realiza informes y seguimiento de las actividades realizadas.

La gobernanza en GAZE busca estructurar en red la interacción entre los diferentes actores concernidos por el fomento de la cultura emprendedora en la educación superior: estudiantado, profesorado, responsables institucionales y *stakeholders* sociales (empresas, organizaciones civiles y administración pública) (ilustración 3).

Red social de estudiantes: La red social de estudiantes es una apuesta importante por parte de GAZE en el desarrollo de la cultura emprendedora. Con las instancias del Consejo de Estudiantes y Colabora con GAZE se implica al

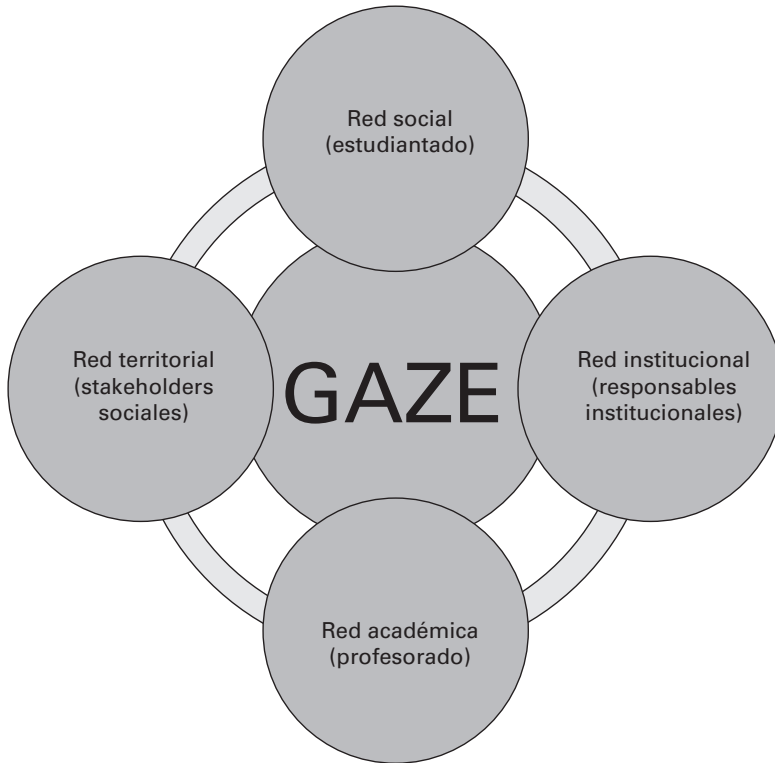


Ilustración 3

Gobernanza de GAZE: Modelo de Red

estudiantado en el núcleo mismo del programa. Una tarea vital para GAZE que desarrolla el grupo de estudiantes de Colabora con GAZE es comunicar las iniciativas del Programa entre el estudiantado de todas las instituciones, tanto en la realización de talleres y dinámicas como a través de la herramientas TIC (página web y blog de GAZE).

Red institucional: La red institucional de GAZE está configura por el Grupo Promotor de GAZE del que participan representantes de las cinco instituciones de educación superior de Gipuzkoa además de la Diputación Foral de Gipuzkoa. La red institucional tiene suma importancia porque es la vía de diálogo entre el Programa y los responsables institucionales de las instituciones educativas. El Grupo Promotor define un conjunto de actuaciones a llevar a cabo por el programa pero estas son asumidas por cada institución según su cultura académica e institucional, lo que le da flexibilidad al programa a la hora de ser ejecutado.

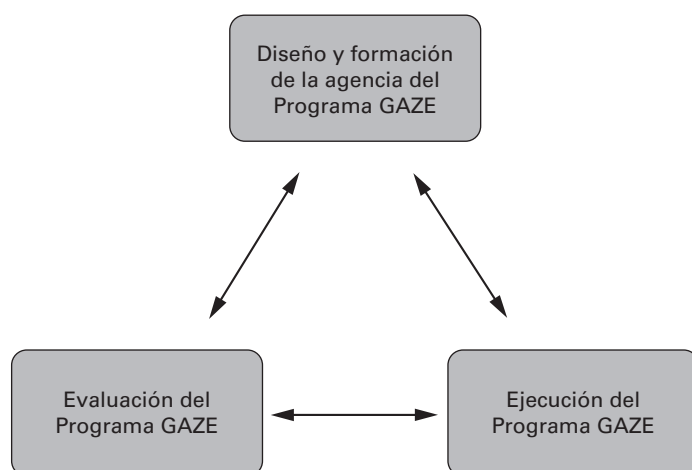
Red académica: La red académica de GAZE (denominada *Gaze Ikersarea*) integrada por profesores y profesoras y personas expertas y gestoras de programas relacionadas con el fomento del sentido de la iniciativa y emprendizaje en la educación superior. *GAZE Ikersarea* tiene un carácter interdisciplinario e interinstitucional y promueve actuaciones de incardinación curricular de competencias, buenas prácticas, evaluación de la experiencia educativa, y difusión internacional de GAZE. Es una red que trabaja las cuestiones de cultura emprendedora en el ámbito del profesorado.

Red Territorial: La red territorial de GAZE busca mejorar la vinculación social de la educación superior con los agentes territoriales: empresas, organizaciones civiles y administraciones públicas locales. Esta vinculación se realiza a través de un instrumento concreto denominado GAZE EKINNET, que identifica problemas reales de estas organizaciones y los traslada a las aulas implicando a los propios agentes para el desarrollo de competencias (problemas reales con agentes reales).

En conjunto y en diversos niveles de participación, GAZE desarrolla una estrategia global de gobernanza promoviendo la implicación y participación de los diversos agentes concernidos en la cultura emprendedora en la educación superior.

3.2. El ciclo de desarrollo de GAZE

GAZE es la expresión de una política pública de fomento de la cultura emprendedora en el ámbito territorial de Gipuzkoa. Es un programa estructurado en torno a la gobernanza lo que implica que los actores centrales de la educación superior participan no sólo como «objetos» de la política sino como «sujetos» de la misma. Así, uno de los rasgos distintivos de las políticas públicas



orientadas por la gobernanza es el de establecer los mecanismos adecuados para la definición de la agenda de problemas. La formación de la agenda de manera compartida es un punto clave de la gobernanza.

En este orden de cosas, resulta interesante sintetizar el desarrollo del programa considerado como un ciclo diseño-ejecución-evaluación para dar una visión de conjunto de cómo se ha implementado la agenda de temas emergentes sobre cultura emprendedora en el marco de GAZE.

DISEÑO Y FORMACIÓN DE LA AGENDA DEL PROGRAMA GAZE

Durante los meses de octubre y diciembre de 2008, GAZE lanzó un conjunto de iniciativas denominadas *GAZE ABIAN* y *GAZE en tu clase* que consistieron en talleres en el aula y en los diferentes campus de las instituciones que participan del programa con el fin de explorar la situación diagnóstica y recoger propuestas para el cambio elaboradas por el propio estudiantado. De manera complementaria, en el marco de la red *GAZE Iker-sarea* se realizaron diversos grupos focales con el profesorado y con personas graduadas para recoger sus perspectivas e incluirlas en las actuaciones del programa GAZE.

Las experiencias *GAZE ABIAN* y *GAZE en tu clase* se diseñaron sobre la base de un formato *reflexivo* sobre la cultura emprendedora que permitiera generar propuestas para el desarrollo de actuaciones de política pública en este campo. El formato general de estas actividades ha sido el siguiente: (a) Presentación de las dinámicas de animación y del proyecto GAZE; (b) Presentación de casos de diversos tipos de emprendedores, (c) Taller reflexivo sobre emprendizaje y (d) Recogida de propuestas de política pública para un futuro programa.

Las experiencias *GAZE ABIAN* y *GAZE en tu clase* expresan también el marco de actuación de la gobernanza en el que es fundamental la participación del estudiantado en el diseño, implantación y evaluación de las actividades realizadas. Así, tanto el formato, la presentación y buena parte de la gestión de los *GAZE ABIAN* y *GAZE en tu clase* fueron realizadas por los propios estudiantes implicados en *Colabora con GAZE* con el soporte de la Secretaría Técnica de GAZE.

Como resultado de estas actividades el estudiantado de las cinco instituciones de educación superior de Gipuzkoa ofreció un total de 418 propuestas de fomento de la cultura emprendedora de las cuales 343 resultaron válidas. Las propuestas consideradas no válidas se refieren a *slogans* e iniciativas cuya formulación es vaga o inconducente para desarrollar una línea específica de actuación en cultura emprendedora. Las propuestas válidas, por su parte, han sido agrupadas en 4 áreas temáticas según el ámbito de incidencia previsto para cada una de ellas (tabla 1) y según elementos emergentes que configuran un diagnóstico de la situación (tabla 2).

Tabla 1

Propuestas según área de incidencia por universidad

Área de incidencia	Total	
Innovación pedagógica	147	43%
Red Social	93	27%
Infraestructuras	70	20%
Red Institucional	33	10%
Sub-total	343	100%
No-validas	75	18%
Total	418	100%

Tabla 2

Principales temas emergentes en el diagnóstico de GAZE

Área de incidencia	Temas emergentes
Innovación pedagógica	<p>Un alto porcentaje de propuestas se orientaron a la necesidad de innovar pedagógicamente en el aula. El estudiantado solicitó asignaturas más prácticas y más orientadas al mundo real dado que se percibe una fuerte disociación entre lo que se aprende en el aula y lo que se necesita fuera de ella. A nivel de los contenidos, se demanda que el profesorado ajuste los contenidos teóricos a los temas relevantes asociados al mundo laboral. A nivel de las prácticas, mejorar el vínculo con las organizaciones territoriales (empresas, etc.) para aprender de la experiencia. Por último, también se propone la creación de asignaturas específicas que fomenten algunas de las habilidades del emprendedor (clases de oratoria, de liderazgo, de creatividad, de auto-confianza...). Se considera útil escuchar a aquellos que han emprendido y que pueden servir como modelo tanto para inspirarse en ellos como para aprender de sus errores.</p>
Red social	<p>El estudiantado propone fortalecer la red de contactos entre estudiantes de otras disciplinas y de otras instituciones. El actual recorrido curricular no facilita la interacción con estudiantes de otras disciplinas. La conformación de estas redes sociales facilitarían: (a) acceso a información sobre iniciativas emprendedoras que se estén realizando en otras titulaciones e instituciones; (b) la sensibilización en torno a las temáticas de la cultura emprendedora facilitando la interacción entre estudiantes de diferente perfil (en proyectos u otro tipo de modalidades); (c) cooperación, la red social facilitaría la cooperación entre estudiantes para asumir diferentes desafíos presentes en el recorrido curricular (sistemas de ayudas mutuas, etc).</p>

Área de incidencia	Temas emergentes
Infraestructuras	El fomento de la cultura del emprendizaje debe ir acompañada de una infraestructura básica que facilite por lo menos dos aspectos: (a) sistemas de comunicación para difundir información relevante sobre iniciativas, emprendizaje, etc.; (b) disponer de espacios comunes (como aulas de aprendizaje) para el encuentro entre jóvenes de las diferentes disciplinas e instituciones.
Red institucional	Mejorar las relaciones con el entorno socio-económico de Gipuzkoa para facilitar la realización de prácticas o proyectos de fin de carrera y mayor reconocimiento académico de esta modalidad. Así la demanda se estructura en torno a realizar prácticas en situaciones reales, lo que supone una implicación mayor de las empresas /organizaciones a la hora de abrir sus puertas a los estudiantes. Ampliar las experiencias de las prácticas hacia todas las titulaciones (en particular las humanidades). En resumen, más formación práctica, más horas fuera de la universidad y mayor reconocimiento de esas horas.

EJECUCIÓN DEL PROGRAMA GAZE

A partir de la elaboración del diagnóstico y las propuestas recibidas se pusieron en marcha un conjunto de instrumentos que buscaron dar respuesta a buena parte de esta demanda de cambios. El conjunto de actuaciones de un año y medio de proyecto luego de la fase diagnóstica, se pueden sintetizar en tres ejes centrales: (a) incardinación curricular, (b) sensibilización y (c) internacionalización.

a) *Incardinación curricular*

GAZE EKINNET: Es un instrumento orientado incardinar curricularmente la cultura emprendedora. La metodología se desarrolla en 4 sesiones en el marco de una asignatura de diferentes titulaciones y está basada en la resolución de problemas y análisis de casos para el desarrollo de competencias transversales vinculadas al fomento del sentido de la iniciativa. El estudiantado trabaja con casos reales con la participación de agentes reales para el desarrollo de competencias. En la primera sesión un agente territorial (empresa, ONGs, etc.) plantea retos y/o problemas. En las sesiones dos y tres el estudiantado trabaja en equipos desarrollando un micro-proyecto que busca atender al reto o problema mientras en un blog de GAZE EKINNET (Plataforma web) se registra la bitácora de aprendizaje del grupo, utilizando herramientas TIC para explicitar el proceso de aprendizaje del equipo de trabajo en torno al problema y se sube el mini-proyecto elaborado. Finalmente, en la cuarta sesión el agente social evalúa las propuestas (mini-proyectos) y realiza una devolución a cada grupo. Con esta metodología se busca fortalecer cuatro competencias: trabajo

en equipo, creatividad, transformar ideas en proyectos, y comunicación eficaz. Asimismo, se busca relacionar activamente las instituciones de educación superior con los agentes del medio social guipuzcoano incardinando problemas y retos reales en el desarrollo curricular. GAZE EKINET se realiza con el soporte de la Secretaría Técnica que coordina con el profesor/a de la asignatura la incardinación de la actividad con su programa específico, contacta el agente social para elaborar conjuntamente el caso en un formato pedagógico y coordina la dinamización de todas las sesiones y la producción de contenidos en TIC.

GAZE EKINLAB: Es un instrumento focalizado en el profesorado de las 5 instituciones que participan con su asignatura en las experiencias GAZE EKINET y promueve una comunidad de aprendizaje interinstitucional del profesorado guipuzcoano. GAZE EKINLAB se desarrolla en 4 sesiones (de una hora y media). Tres de estas sesiones son dinamizadas por un experto/a del ámbito local, en las que se profundiza con el profesorado técnicas de aprendizaje y evaluación por competencias, y técnicas de desarrollo de competencias basadas en casos y resolución de problemas (se exploran las experiencias de GAZE EKINET). Con esta actividad se trata de difundir GAZE EKINLAB y GAZE EKINET y ofrecer un espacio de intercambio de experiencias en el ámbito del profesorado guipuzcoano.

GAZE EKINET TIC: El objetivo principal de la GAZE EKINET TIC es desarrollar un espacio web de colaboración que integre información sobre los blogs de GAZE EKINET (cada experiencia GAZE EKINET tiene un blog diferente) en los que se visualiza el sendero de aprendizaje de cada grupo de trabajo de todas las instituciones. Se trata de ubicar en un espacio virtual integrado toda la experiencia de GAZE EKINET y promover el desarrollo de comunidades de aprendizaje en las que el estudiantado participe activamente.

BUENAS PRÁCTICAS: Se trata de una actividad de identificación y visibilización de las buenas prácticas docentes en el fomento del sentido de la iniciativa, emprendizaje y competencias transversales en la educación superior. Las buenas prácticas implican un vídeo con el profesor o profesora y un pequeño texto en el que se explica la actividad desarrollada y las competencias implicadas.

b) *Sensibilización*

GAZE ABIAN INSTITUCIONALES y GAZE EKINFEST: son estrategias de sensibilización de amplia cobertura que buscan llegar al mayor número de estudiantes de las cinco instituciones de educación superior de Gipuzkoa. En estos eventos se busca transmitir un mensaje sobre lo que es la cultura emprendedora y ofrecer información sobre GAZE y las opciones de participación en el Programa. GAZE realiza todos los años un GAZE ABIAN en cada una de las instituciones de educación superior y un encuentro GAZE EKINFEST al año del que participa, de manera conjunta, el estudiantado de las cinco instituciones.

COLABORA CON GAZE: Grupo rotativo de 5 estudiantes (uno por cada institución) que conforman el núcleo de dinamización del proyecto. Participan del Grupo Promotor de GAZE y una de las funciones centrales es la de diseñar y ejecutar los encuentros GAZE ABIAN, GAZE EKINFEST, GAZE BLOG y dinamización de los concursos que se promueven en GAZE. Asimismo, participan como colaboradores en las actividades de GAZE EKINET de incardinación curricular del sentido de la iniciativa.

CONCURSOS GAZE: SENTITU + PENTSATU + EKIN: Se trata de una actividad que convoca al alumnado guipuzcoano de educación superior a participar en un concurso con diferentes categorías mediante las cuales se pretende que las personas que participen en el mismo desarrollen valores tales como: creatividad, trabajo en equipo, capacidad de innovar o trabajo multidisciplinar expresadas en diferentes formatos (vídeos, comics, etc.).

GAZE BLOG: Es una herramienta potente de sensibilización y comunicación de las actividades que se realizan en el Programa. GAZE BLOG está desarrollado íntegramente por el estudiantado que participa de Colabora con GAZE.

c) Internacionalización

GAZE SUMMER: Durante dos años consecutivos GAZE ha organizado un evento de difusión académica internacional en el que se problematizan los temas de sentido de la iniciativa, emprendizaje y competencias en la educación superior, con profesorado y expertos locales e internacionales.

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA GAZE

EVALUACIÓN EXTERNA DE GAZE: Tras dos años de trabajo el Programa GAZE realizó una evaluación externa (con dos expertos internacionales) con el fin de obtener una valoración sobre las estrategias, metodologías y resultados logrados por el Programa en el período (2008-2010). Se trata de una evaluación de tipo cualitativa orientada a la mejora del Programa y sus estrategias de intervención. Los ejes de evaluación propuestos fueron: (a) Gobernanza: Valorar los aspectos relativos a la estrategia y participación de los agentes clave en el diseño y ejecución del programa GAZE, (b) Incardinación curricular: Valorar la estrategia, metodología y resultados obtenidos en las actuaciones de incardinación curricular del sentido de la iniciativa, competencias y cultura emprendedora. (c) Sensibilización: Valorar la estrategia, metodología y resultados obtenidos en el fomento de la cultura emprendedora basada en competencias. La evaluación ha tenido un carácter cualitativo y ha realizado entrevistas y grupos focales tanto en el estudiantado como en el profesorado y responsables institucionales.

GAZE EKIN MONITOR: Con el fin de avanzar, de manera experimental, en el registro de sentido de la iniciativa y competencias del estudiantado gui-

puzcoano, GAZE ha desarrollado algunos estudios piloto que buscan evaluar la experiencia educativa con foco en la participación y competencias. Para ello se han realizado en el año 2009-2010 diversas encuestas a estudiantes de diversas titulaciones.

4. Consideraciones finales

El fomento de una cultura emprendedora en la educación superior se ha consolidado como un proceso de formación de emprendedores y creación de empresas sobre la base de una paradigma empresarial de emprendizaje. En los últimos años este paradigma viene siendo reconsiderado a la luz de nuevos desafíos en la sociedad contemporánea que exige disponer de personas flexibles, emprendedoras y creativas en distintas áreas de la vida social, institucional y laboral y no sólo en el ámbito de las empresas.

Sobre la base de esta revisión del paradigma clásico emergen propuestas y programas sobre emprendizaje que asumen el desafío de ofrecer experiencias y nuevos espacios a estudiantes no vinculados al campo de los negocios, y con un horizonte de intervención más ambicioso y complejo como es el modificar valores y estimular una cultura emprendedora para un amplio conjunto de profesiones y vocaciones universitarias.

Asumiendo este cambio de paradigma, en el marco de GAZE se ha realizado una primera distinción conceptual que trata de explorar la cultura emprendedora según dos dimensiones: el sentido de la iniciativa (transformar ideas en proyectos) y el emprendizaje (crear organizaciones). El Proyecto GAZE, impulsado por el Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento de la Diputación Foral de Gipuzkoa y por las cinco instituciones de educación superior radicadas en el territorio, es tributario de esta perspectiva y configura una iniciativa de intervención estratégica en el campo de la cultura emprendedora. El programa está basado en la gobernanza como modelo de gestión para lo cual ha diseñado estructuras colectivas y participativas de funcionamiento que permitan incluir diversas vocaciones profesionales y una heterogeneidad de agentes concernidos en el fomento de la cultura emprendedora (estudiantado, profesorado, responsables institucionales y *stakeholders* sociales).

La experiencia de GAZE es relativamente inédita en el campo de la cultura emprendedora. En primer lugar, ha desarrollado un mecanismo eficaz de inclusión del estudiantado en el diseño, ejecución y evaluación de las actividades del programa. El estudiantado, en tanto usuario experto de la educación superior, ha sido incluido como un protagonista clave en la gestión y toma de decisiones de GAZE que ha permitido no sólo integrar la perspectiva del estudiantado a la política pública sino que ha facilitado la comunicabilidad del programa entre sus pares. En segundo lugar, el programa ha funcionado según diversos niveles de red (social e institucional) con el fin de contener la mayor parte de las perspectivas sobre cómo desarrollar y fortalecer la cultura

empresadora de los jóvenes en la educación superior, según las diferentes culturas académicas de las instituciones que participan del programa. En tercer lugar, ha logrado diseñar instrumentos para la incardinación curricular de competencias asociadas a la cultura emprendedora, y este proceso se ha realizado con una metodología que permite no sólo desarrollar competencias sino hacerlo a partir de trabajar casos reales con problemas reales de agentes territoriales, aspecto que incrementa el nivel de integración territorial de las instituciones de educación superior al convocar a empresas, ONGs, Ayuntamientos a participar, con sus problemas y desafíos, en la formación de los futuros profesionales en el corazón mismo del proceso educativo, es decir, en el aula. Por último el programa ha realizado esfuerzos en internacionalizar la experiencia y desarrollar mecanismos de evaluación y seguimiento que permitan mejorar las metodologías y los modos de intervención en la cultura emprendedora.

5. Bibliografía

- Benson, H. (2004): «Entrepreneurship Education: Toward a Model of Contingency-Based Business Planning». *Academy of Management Learning and Education*, 3(3), 258-273.
- Carayannis, E.G.; Evans, D. & Hanson, M. (2003): «A cross-cultural learning strategy for entrepreneurship education: outline of key concepts and lessons learned from a comparative study of entrepreneurship students in France and the US». *Technovation*, 23(9), 757-771.
- Clarysse, B. & Moray, N. (2004): «A process study of entrepreneurial team formation: the case of a research-based spin-off». *Journal of Business Venturing*, 19(1), 55-79.
- COM (2004): *Helping to create an entrepreneurial culture A guide on good practices in promoting entrepreneurial attitudes and skills through education*. Brussels: European Commission.
- COM (2005): *Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*. Brussels: European Commission (COM 2005/548 final, 10.11.2005).
- COM (2006): *Fostering entrepreneurial mindsets through education and learning*. Brussels: European Commission (COM 33, 13/02/2006).
- COM (2008): *Entrepreneurship in higher education, especially in non-business studies*. Brussels: European Commission.
- Chia, R. (1996): «Teaching paradigm shifting in management education: university business schools and the entrepreneurial imagination». *Journal of Management Studies*, 33(4), 409-428.
- Gibb, A. (2005): *Towards the Entrepreneurial University Entrepreneurship Education as a Lever for Change: National Council for Graduate Entrepreneurship Policy*.
- Hynes, B. (1996): «Entrepreneurship education and training: introducing entrepreneurship into non-business disciplines». *Journal of European Industrial Training*, 20(8), 10-17.
- Jack, S. & Anderson, A. (1999): «Entrepreneurship education within the enterprise culture. Producing reflective practitioners». *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 5(3), 110-125.

- Keeling, R. (2006): «The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse». *European Journal of Education*, 41(2), 203.
- Kuratko, D.F. (2005): «The Emergence of Entrepreneurship Education: Development, Trends, and Challenges». *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29, 577-598.
- M. Raiser (1999): T. i. T. E. W. P., No. 39, London.
- Neyra, I. y Portela, M. (2003): «Capital humano y capital social en España y la OCDE», *Intangibles e interdisciplinariedad*, pp. 427-440.
- Tzeng, R. (2010): «Cultural Capital and Cross-Border Career Ladders». *International Sociology*, 25(1), 123-143.
- van Burg, E.; Romme, A.L.G.; Gilsing, V.A. & Reymen, I.M. (2008): «Creating University Spin-Offs: A Science-Based Design Perspective». *Journal of Product Innovation Management*, 25, 114-128.
- Volkman, C. (2004): «Entrepreneurial studies in higher education». *Higher Education in Europe*, 29, 177-185.

Agradecimientos

Los autores agradecen al Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento de la Diputación Foral de Gipuzkoa-País Vasco. Las reflexiones volcadas en este artículo se han realizado en el marco del Proyecto GAZE de fomento de la cultura emprendedora en la educación superior del Territorio Histórico de Gipuzkoa. La perspectiva asumida en este artículo es responsabilidad de los autores y no refleja necesariamente la posición del Programa GAZE y de las instituciones que lo impulsan.

La universidad ante el desafío de la enseñanza por competencias y el aprendizaje cooperativo

Itziar Rekalde Rodríguez

UPV/EHU-Servicio de Asesoramiento Educativo
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Resumen: He planteado este trabajo con el objetivo de aproximar al lector y lectora de manera clara a una serie de interrogantes que, como docente que soy, he intentado previamente contestarme a mí misma. Estoy segura de que estas preguntas son comunes a varios colectivos, con seguridad más de un docente y de varios estudiantes se las han planteado antes que yo: ¿Por qué aprender por competencias? ¿Con qué cambios significativos nos vamos a encontrar los profesores y profesoras a la hora de diseñar la acción docente? y, ¿A qué cambios se ha de enfrentar el alumnado? Y, finalmente ¿Qué es el aprendizaje cooperativo? ¿Por qué y para qué es importante en la universidad?

¿Por qué aprender por competencias?

La identificación de competencias clave universales

¿Fantasía tecnocrática o una extensión de los Derechos Humanos?
(Perrenoud, 2001)

Digamos que no es nada nuevo el hablar en términos de competencias y que menos nuevo les puede resultar a los docentes de educación primaria y secundaria. Ya en 1997, los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) lanzaron el Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA). El objetivo fue observar y valorar cómo los estudiantes que se encontraban al final de la escolaridad obligatoria habían adquirido los conocimientos y las destrezas necesarios para su completa participación en la sociedad.

La globalización y la modernización están creando un mundo cada vez más diverso e interconectado. Para comprender y funcionar bien en este mundo, los individuos necesitan, por ejemplo, dominar las tecnologías cambiantes y comprender enormes cantidades de información disponible. También

enfrentan desafíos colectivos como sociedades tales como el balance entre el crecimiento económico y la sostenibilidad ambiental, y la prosperidad con la equidad social. En estos contextos, las competencias que los individuos necesitan satisfacer para alcanzar sus metas se han ido haciendo más complejas, requiriendo de un mayor dominio de ciertas destrezas definidas estrechamente. Tal y como sostienen los Ministerios de Educación de la OCDE (Salganik, Rychen, Moser y Konstant, 1999): «El desarrollo sostenible y la cohesión social dependen críticamente de las competencias de toda nuestra población, con competencias que se entiende cubren el conocimiento, las destrezas, las actitudes y los valores.»

Los elementos principales que motivaron la elaboración de PISA fueron:

- la introducción y utilización del concepto innovador, en aquel momento, de *competencia* que hacía hincapié en la capacidad de los estudiantes de analizar, razonar y comunicarse efectivamente conforme se presentaban, resolvían e interpretaban problemas en una variedad de áreas;
- la relevancia que adquirió el hecho de reformar el *aprendizaje para la vida*, donde no sólo se evaluaban las competencias curriculares transversales; sino también aquellas referidas a su motivación para aprender, sus creencias acerca de sí mismos y las estrategias de aprendizaje; y
- la regularidad, que permitía a los países participantes su progreso en alcanzar los objetivos clave de aprendizaje.

Las evaluaciones PISA comenzaron con la comparación del conocimiento y las destrezas de los estudiantes en las áreas de lectura, matemáticas y resolución de problemas. La evaluación del desempeño de los estudiantes en determinadas materias se realizó con el entendimiento de que el éxito de un estudiante en la vida dependía de un rango mucho más amplio de competencias.

Y, es verdad, porque los individuos necesitan de un amplio rango de competencias para enfrentar los complejos desafíos del mundo de hoy, pero redactar listas demasiado largas de todo lo que pueden necesitar hacer en diversos contextos en determinado momento de sus vidas resultaba de un valor práctico muy limitado. En el proyecto DeSeCo, la OCDE colaboró con académicos, expertos e instituciones para identificar un conjunto pequeño de competencias clave, enraizadas en el entendimiento teórico de cómo se definen dichas competencias. Cada competencia clave debía:

- contribuir a resultados valiosos para sociedades e individuos;
- ayudar a los individuos a enfrentar importantes demandas en una amplia variedad de contextos; y
- ser relevante tanto para los especialistas como para todos los individuos.

Concretamente el proyecto DeSeCo, de Definición y Selección de Competencias (Salganik y Rychen, 2001), nos proporciona un marco que guía una

extensión, a más largo plazo, de evaluaciones de nuevos dominios de competencias. No obstante el marco conceptual del proyecto clasifica dichas competencias en tres amplias categorías:

- Primera, los individuos deben poder usar un amplio rango de herramientas para interactuar efectivamente con el ambiente: tanto físicas como en la tecnología de la información y socio-culturales como en el uso del lenguaje. Necesitan comprender dichas herramientas ampliamente, como para adaptarlas a sus propios fines, y usar las herramientas de manera interactiva.
- Segunda, en un mundo cada vez más interdependiente, los individuos necesitan poder comunicarse con otros, y debido a que encontrarán personas de diversos orígenes, es importante que puedan interactuar en grupos heterogéneos.
- Tercera, los individuos necesitan poder tomar la responsabilidad de manejar sus propias vidas, situar sus vidas en un contexto social más amplio y actuar de manera autónoma.

Estas categorías, cada una con un enfoque específico, están interrelacionadas, y colectivamente, forman la base para identificar y crear el mapa de las competencias clave. La necesidad de que los individuos piensen y actúen reflexivamente es fundamental en este marco. La reflexión involucra no sólo la habilidad de aplicar de forma rutinaria una fórmula o método para confrontar una situación, también la capacidad de adaptarse al cambio, aprender de las experiencias y pensar y actuar con actitud crítica.

Las *competencias humanas fundamentales* son un espacio de construcción por parte del estudiante de un proyecto de vida propio. En el entorno universitario, el alumnado debe *aprender a aprender* para que descubra y perciba las competencias que puede desarrollar y adquirir en sus estudios (Villa y Poblete, 2007).

De manera paralela e inspirada por un mismo principio, *aprendizaje por competencias*, se empieza a construir el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Éste ha sido un ambicioso y complejo plan que han puesto en marcha algunos países del viejo continente para favorecer en materia de educación la convergencia europea. Al EEES se han incorporado países de fuera de la Unión Europea y se apunta como el marco de organización educativa más importante de las próximas décadas. Este año, el del 2010, es el horizonte previsto por la Declaración de Bolonia (M. Raiser, 1999) para la plena consecución de sus objetivos:

- Pauta ECTS (*European Credit Transfer System*).
- Estructura grado/postgrado.
- Acreditación.
- Competencias. Este es el cambio que queremos resaltar, dado que supone un giro de 180 grados en la mirada a la hora de diseñar el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, dado que el papel del alumnado focaliza el

protagonismo de la historia. De aquí se derivan profundos cambios en el planteamiento de todos y cada uno de los elementos curriculares. Señalemos a modo de ejemplo, la importancia que adquiere el diseñar tareas dinámicas que impulsen la cooperación entre el alumnado.

En el Informe Delors (1996) se recogieron como los cuatro pilares de la educación: el *aprender a conocer*, *aprender a hacer*, *aprender a vivir juntos*, a vivir con los demás y *aprender a ser*. Se trató de unas competencias, conocimientos, valores y habilidades alrededor de los cuales debería girar la educación del futuro y que, consecuentemente, la enseñanza universitaria no debía dejar de lado (López, 2005). En el propio informe se subrayó, como uno de los retos más importantes del siglo XXI, el *Aprender a convivir y a trabajar en proyectos comunes*. Se puso de manifiesto la necesidad de aprender a descubrir progresivamente al otro; a hallar las diferencias con los otros y, sobre todo, a ser conscientes de las interdependencias. Al hilo de este tema se destapó la necesidad de conocernos a nosotros mismos, pues cuando sabemos quiénes somos, podemos entender que el otro piense diferente y que sus razones pueden ser tan justas como las mías para discrepar. En este Informe se propuso que se favorecieran los trabajos en común, que se prestara atención a la persona y que se destacara la diversidad, como elemento necesario y creador.

En todo este entramado debemos destacar el *Proyecto Tuning* (2000) nacido a raíz de los acuerdos de Bolonia con el fin de llegar a hacer transferibles los estudios universitarios a nivel de Europa, identificando más que contenidos concretos, los de las diferentes titulaciones presentes en el ámbito de la Unión, capacidades transferibles de unos contextos a otros. En este sentido se entendió la competencia como «una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades».

El *Proyecto Tuning*, desarrolló dos tipos de competencias, unas de carácter genérico y otras relativas a áreas concretas de conocimientos, las llamadas competencias específicas. De aquí se derivaron las competencias específicas de cada materia y propias de cada una de las titulaciones, y las competencias generales, transversales a muchas de las titulaciones superiores. Entre las genéricas estaban las competencias instrumentales, las interpersonales y las sistémicas. Se consideraron competencias instrumentales las habilidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas, en definitiva herramientas con una finalidad procedimental para el aprendizaje y la formación. Las competencias interpersonales integraron capacidades sociales tales como; la interacción y la cooperación, en definitiva las que ayudan a expresar sentimientos y habilidades interpersonales. Por último, las competencias sistémicas comprendieron habilidades y capacidades para el conjunto de un sistema, una combinación entre comprensión, sensibilidad y conocimiento y, la adquisición previa de los otros tipos de competencias ya citadas.

De una sociedad industrial a la sociedad del conocimiento

La sociedad de las nuevas competencias

Está claro que no podemos seguir enseñando igual que hace unos años, el docente es un medio más para la adquisición de contenidos pero no el único. Estamos pasando de una sociedad escolar que se basa en la transmisión de conocimientos a una dónde se ha de basar en los procedimientos para acceder y apropiarse de los conocimientos. Las competencias como comprobaremos, a continuación, cobran un papel capital.

Si tuviéramos que dar cuenta de todas las definiciones de competencias que se han escrito no tendríamos suficiente con el espacio de este trabajo, puesto que cada cual, experto en educación o práctico de la misma, nos da su propia definición. Pero a mi modo de ver las más sencillas son las que más profundamente captan la esencia del concepto, por este motivo hago mía la siguiente: «Sistemas complejos de contenidos (conocimientos, habilidades, destrezas, valores, actitudes) de comprensión y acción» (Pérez, 2008).

En definitiva, el alumnado es competente si sabe hacer. Pero este saber hacer conlleva la comprensión, integración y movilización de los conocimientos, destrezas y actitudes adecuadas para acometer esa función.

De aquí se deriva que el alumnado es competente si pone en acción verbos como: aplicar, crear, construir, transferir, de manera activa, reflexiva, contextualizada y desde una visión social. Si esto lo desarrollamos de manera más pormenorizada, la competencia responde a la pregunta sencilla pero compleja por su profundidad de: *¿Qué vas a hacer en la vida real?:*

- Vas a tener que saber: conocimientos teóricos propios de cada área científica.
- Vas a tener que hacer: aplicación práctica y operativa del conocimiento a las situaciones determinadas.
- Vas a tener que ser: valores como un elemento integrador del modo de percibirse y vivir en el mundo. El compromiso personal de ser y estar en el mundo.
- Vas a tener que convivir: actitudes y habilidades personales e interpersonales que facilitan la relación y el trabajo con los demás.

Por tanto, en el desarrollo y adquisición de competencias es claro que debemos propiciar verdaderos contextos de aprendizaje donde: a) las tareas sean auténticas, es decir; situar al alumnado ante problemas, casos, proyectos, situaciones reales, que les hagan ponerse con facilidad en el rol del profesional y sentirse como tales, de tal manera que se aborden de un modo adecuado y significativo (Biggs, 1999); b) el espacio, tiempo y agrupamiento sean variables dependientes del proyecto educativo/curricular y no obstáculos para su desarrollo, c) los contextos de aprendizaje sean contextos de trabajo.

Los principios del proceso de aprendizaje (enseñanza) de las competencias según Fernández (2008) son:

- Significación: partir siempre de situaciones reales y próximas al alumnado.
- Construcción: partir de los conocimientos previos del alumnado.
- Alternancia: global, específico, global.
- Aplicación: a *hacer* se aprende haciendo.
- Globalización: análisis a partir de la competencia como un todo.
- Iteración: repetir varias veces la misma tarea en la misma situación.
- Coherencia: entre enseñanza, aprendizaje y evaluación de la competencia.
- Distinción: entre contenidos y proceso.
- Integración: de los elementos o componentes entre sí y en las competencias.
- Transferencia: de una tarea-fuente a una tarea-meta, entre situaciones.

En este momento rescataría uno de estos principios que es el de la coherencia para resaltar la idea de que las competencias no se trabajan de manera aislada cada docente en su materia, porque volveríamos a reproducir el modelo con el que aquellos que tenemos más de 30 años nos hemos socializado, sino el hablar de competencias conlleva necesariamente abandonar el término de planes de estudio para pasar a utilizar con todo su significado el de diseños curriculares.

Los diseños pasan de feudos particulares a comunidades de aprendizaje, creadas por los equipos docentes de curso o módulo y grado. Porque son ellos los artífices de articular, desarrollar y evaluar las competencias. Ellos son los encargados de construir un proyecto educativo coordinado e integrado.

- Educativo, porque su finalidad se enfoca hacia la obtención de mejoras.
- Coordinado, por que proporciona una visión de conjunto, de trabajo colaborativo.
- Integrado, porque su naturaleza muestra unidad y coherencia interna.

El proyecto educativo en otros niveles de la enseñanza, es una carta de presentación del centro y de su equipo docente, de lo que son y de lo que hacen como grupo de personas con una finalidad y unos objetivos compartidos, es un proyecto documentado y público. La pregunta que nos podemos hacer es: ¿Por qué no los construimos también en la universidad?

En este diseño de construcción del proyecto educativo se han de seguir ciertos pasos imprescindibles, como son: seleccionar las competencias a desarrollar, elaborar un mapa de competencias, planificar su desarrollo, y poner especial énfasis en la distribución del tiempo de trabajo del alumnado. Toda esta realización bajo los principios del trabajo coordinado del equipo docente y la asunción de responsabilidades compartidas. Nos encontramos, por tanto, con nuevas identidades académicas en la universidad (Rué y Lodeiro, 2010).

Este diseño es, además, importante pues define la identidad profesional del grado, especificando las funciones principales de la profesión y aquellas tareas en que se pueden concretar esas funciones. Es decir, con ello estamos identificando las competencias necesarias a desarrollar en el grado.

Desde luego esta tarea nos hace fijar la mirada en la realidad profesional y laboral, analizar las realidades sociales e investigar el mercado laboral al objeto de abrir nuevos campos de desarrollo profesional.

Según A. Fernández (2008) las implicaciones para un diseño de formación en competencias serían las siguientes: 1) Diseñar la formación universitaria como un proyecto; 2) Garantizar el trabajo intencional de todas las competencias seleccionadas con actuaciones identificables; 3) Definir las competencias incluidas en cada proyecto formativo para hacerlas comprensibles a todos los implicados; 4) Promover metodologías que favorezcan el aprendizaje activo y acerquen la formación a la realidad profesional y social, y 5) Utilizar procedimientos de evaluación válidos.

Por tanto, el aprender y enseñar por competencias trae asociados cambios significativos en el curriculum. Veamos algunos de ellos.

¿Con qué cambios significativos nos vamos a encontrar?

Un error habitual continúa siendo el identificar los **contenidos** curriculares con los conocimientos (hechos, conceptos y principios): *lo que se debe saber*. Pero olvidamos que los contenidos de naturaleza procedimental (procedimientos, habilidades y destrezas) también se enseñan, al igual que los contenidos actitudinales (actitudes, valores y normas) que en ciertas profesiones son tanto o más importantes que los anteriores. Podemos apreciar que la naturaleza de los contenidos se asemeja a la de las competencias.

Hablamos, también, de **modalidad** presencial y no presencial. La primera aquella en la que el grupo-clase y el docente están físicamente presentes en el aula, y donde la interacción y la comunicación deben primar en el contexto de aprendizaje. La presencialidad se asocia a dos tipos de configuración de la clase: a) cuando el protagonismo lo asume el docente o bien, b) cuando la acción recae indiscutiblemente en el alumnado. En el primer caso hablamos de una estrategia formativa de tipo expositivo, como es la clase magistral, y en el segundo caso del trabajo en equipo.

(a) La clase magistral participativa. Los objetivos los podemos resumir en: 1) Adquirir información actualizada y bien organizada de diferentes fuentes y difícil acceso; 2) Facilitar la comprensión y aplicación de procedimientos específicos de la materia y, 3) Aumentar la motivación del alumnado. Por tanto, se intenta fomentar la construcción del conocimiento, el desarrollo de la comprensión y la necesidad de seguir aprendiendo.

Está claro que en el siglo XXI, sociedad del conocimiento y de procesos de enseñanza-aprendizaje por competencias, la clase magistral sólo se acepta si es

participativa, es decir: Si promueve el conocimiento por comprensión; si crea la necesidad de seguir aprendiendo; si se establece un buen ambiente de trabajo y si el alumnado asume la responsabilidad y el protagonismo de su proceso de aprendizaje.

El docente debe poner especial cuidado en el manejo eficaz de la pregunta, en la utilización de recursos audiovisuales apropiados y, en la elaboración de materiales de apoyo.

(b) El trabajo en equipo. Los objetivos los resumimos en: 1) Desarrollar habilidades comunicativas: escuchar, explicar y responder, uso preciso del lenguaje, los valores y actitudes, 2) Desarrollar la capacidad intelectual y profesional: analizar y sintetizar, razonamiento lógico, evaluación de datos y evidencias, pensamiento crítico, y 3) Crecimiento personal e interpersonal: autoestima, autonomía, colaboración, maduración emocional. En definitiva, se estará fomentando: la interdependencia positiva y, la responsabilidad individual. En el siguiente apartado veremos cómo a través del aprendizaje cooperativo damos un paso más en el trabajo en equipo (colaborativo).

En cuanto a la modalidad no presencial la concebimos como aquella en la que el grupo-clase y el docente no están físicamente presentes en el aula, aunque las directrices de las tareas de carácter no presencial se preestablecen en contacto directo con el alumnado. Por tanto, dentro de esta modalidad, nos podemos encontrar con el trabajo en equipo, puesto que muchas o algunas de las tareas se han de desarrollar fuera del aula y hasta fuera del contexto universitario, y con la estrategia genuina de esta modalidad que es el trabajo autónomo del alumnado.

(c) El trabajo autónomo. Es una forma de aprendizaje en la que el estudiante asume una parte importante de la responsabilidad de la organización de su trabajo ajustándolo a su propio ritmo. El estudiante es autónomo para: Diagnosticar sus necesidades de aprendizaje; formular sus metas de aprendizaje; identificar los recursos humanos y materiales para aprender; elegir e implementar las estrategias de aprendizaje adecuadas; evaluar los resultados de su aprendizaje. Eso sí, exige cumplir una serie de condiciones, tales como: establecer por parte del docente, y cumplir por parte del alumnado, un sistema intenso de tutoría; comprometerse y esforzarse por ambas partes y, disponer de infraestructuras tecnológicas y didácticas para desarrollar con eficacia el proceso de enseñanza-aprendizaje (Rué, 2009). El ejemplo más claro de aprendizaje autogestionado lo representan los *contratos de aprendizaje*.

Lo recogido hasta ahora sólo se soporta con **metodologías** docentes de acción. Es decir, métodos docentes que movilicen las capacidades del alumnado, propicien la construcción del conocimiento de manera dinámica y provoquen actitudes activas por parte de todos los actores que intervienen en el proceso educativo (Imbernon y Medina, 2006). Nos referimos a metodologías tales como el *Estudio de Casos*, el *Aprendizaje Basado en Problemas*, y una de sus variantes como es el *Aprendizaje Basado en Problemas y Organizado en Pro-*

yectos, el *Aprendizaje Servicio*, Todos tienen en común los siguientes principios: a) los protagonistas del aprendizaje son los propios alumnos y alumnas; b) la comprensión de una situación real surge de las interacciones con el medio social, ambiental, ; c) el aprendizaje se estimula con el conflicto cognitivo que surge al enfrentar cada nueva situación, y d) el conocimiento se desarrolla mediante el reconocimiento y la aceptación de los procesos sociales y de la evaluación de las interpretaciones individuales de los fenómenos (Exley y Dennick, 2007). Además, son metodologías que tienden a impulsar y favorecer el trabajo en equipo, aunque algunas de las tareas en las que se dividen pueden tener como objetivo el trabajo individual.

Tanto las metodologías activas que las asociamos al trabajo en equipo, la clase magistral participativa, como el trabajo autónomo se desglosan en propuestas de acción que las traducimos a **tareas** y que nos ayudan a desarrollar las competencias, a establecer criterios de evaluación y a emitir un juicio evaluativo.

Las tareas representan situaciones complejas, contextualizadas, globales y significativas, que permiten al estudiante, no sólo activar los componentes de la o las competencias, sino mostrar su grado de desarrollo competencial. Además, las tareas suponen retos poco estructurados y funciones que ayudan al alumnado a ensayar para la realidad compleja de la vida adulta y profesional.

Las posibilidades en el universo de tareas son infinitas, desde pruebas orales y escritas, hasta trabajos académicos, observaciones, diarios, mapas conceptuales, problemas, simulaciones, autoevaluación, coevaluación, portafolios, algunas son tareas concretas y puntuales, otras son más globales y se conforman a través de subtareas, algunas de ejecución individual otras grupal, unas acompañan a la clase magistral y otras el trabajo en equipo y el autónomo. Lo importante es saber con precisión hacia el desarrollo de qué capacidad estamos dirigiendo al alumnado con la propuesta de esa tarea, teniendo claro el papel del aprendizaje por experiencia y por la acción al que impulsan las tareas.

Boud (1995) nos recuerda que los estudiantes pueden, con dificultad, escapar de los efectos de una mala enseñanza, pero no pueden escapar (por definición, si quieren licenciarse) de los efectos de una mala evaluación. En los últimos diez años se ha producido una serie de cambios en la **evaluación** de los aprendizajes que ha supuesto la innovación más importante en el campo de la educación: cambios en el enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje, en los contenidos sujetos a evaluación y en la lógica de la evaluación de los aprendizajes (Mateo, 2006). En este nuevo marco de construcción de proyectos educativos articulados a través de competencias, se nos presenta clave si queremos plantear nuestros diseños con rigor, coherencia y sintonía.

Nos vamos a encontrar con una evaluación inicial cuya función es pronóstica, y que para muchos docentes es novedosa y, nos hemos referido a ella con anterioridad al abordar el tema de la importancia de partir de los conocimientos previos del alumnado. Este primer momento en el proceso evaluativo nos permite conocer la realidad del aula y detectar las habilidades del grupo y sus dificultades frente a las competencias, bien específicas o generales.

Nos vamos a encontrar, también, con una evaluación formativa cuya función es potenciar el desarrollo de competencias a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, potenciar la interacción e impulsar la motivación. Este segundo momento es el más largo en el tiempo y, a mi modo de ver el más importante pues, debemos fijar la atención en conocer el proceso de desarrollo de competencias y corregir rumbos. Para esta tarea es imprescindible la participación activa del alumnado. Al objeto de conocer progresivamente el desarrollo de las competencias e incidir en su dimensión ética, estableciendo a la base la reflexión y la interrogación crítica, como condiciones de la mejora continua. Estamos hablando, por tanto, de la autoevaluación y coevaluación, que consiste en la valoración del propio aprendizaje y de los factores que influyen en él. Los motivos que nos inducen a utilizar estos instrumentos de evaluación formativa, que son tareas de aprendizaje en si mismas, son: Porque proporcionan al alumnado estrategias de desarrollo personal y profesional; ayudan a desarrollar la capacidad crítica; favorecen la autonomía; comprometen al alumnado en el proceso educativo; motivan para aprender; incrementan la responsabilidad con el aprendizaje; promueven la honestidad con los juicios y, proporcionan información al docente sobre su diseño y acción. Tal y como señala A. Fernández (2008) los requisitos se resumen en: Por una parte, ofrecer situaciones que favorezcan la autoevaluación y coevaluación, como son las entrevistas (tutorías), los debates, los registros de progreso, los ejemplos. Por otra parte, formar al alumnado en la importancia de que se evalúa para mejorar, que se valora lo que tienen y lo que les falta, que la evaluación es global en torno a conocimientos, habilidades y actitudes, que las valoraciones se han de contrastar, que las evaluaciones se basan en evidencias y en criterios conocidos, y que ha de ser habitual, correcta y ética.

Al final del proceso nos encontraremos con una evaluación sumativa cuya función es calificadora, y nos servirá para conocer el producto final y proporcionar retroalimentación al alumnado. No obstante, no podemos disociar la evaluación formativa de la acreditativa, ésta última no es más que el final del proceso formativo y, por tanto, de la evaluación formativa, de ahí que los criterios de calificación a utilizar a la hora de juzgar el producto final deben ser criterios públicos, claros y disponibles para el alumnado a lo largo del proceso formativo. Uno de los instrumentos que garantiza la evaluación auténtica es la utilización de rúbricas tanto analíticas como holísticas (Blanco, 2007), al construir criterios que guían y propician un aprendizaje profundo (Biggs, 1999; Fernández, 2008).

No podemos dejar de mencionar la **acción tutorial** como un nuevo espacio educativo de reflexión donde el alumnado puede exponer sus percepciones, reflexiones, problemas y objetivos y el docente, en calidad de tutor o tutora puede enseñar al alumnado a *Aprender a Aprender*. Las tutorías constituyen una actividad programada sistemáticamente a lo largo del periodo de formación con contenido curricular concreto y cuya finalidad es el seguimiento, el acompañamiento y, la guía y orientación al alumnado.

Podemos diseñar tutorías individuales para: a) detectar necesidades; b) realizar acciones personalizadas; c) propiciar mentorización de pares. También planificar las tutorías grupales para: a) fomentar la interacción entre iguales: porque el que expone debe organizar su pensamiento y ello ayuda a mejorar la propia comprensión y, porque las ayudas entre iguales son valiosas dado que es más fácil exponer dudas y pedir explicaciones; b) desarrollar competencias que preparan para el mundo laboral, entre las que podemos destacar: la negociación, organización, búsqueda de información (Rodríguez, 2004).

En todo lo comentado hasta el momento debemos entroncar el aprendizaje cooperativo a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. De ello damos cuenta a continuación.

¿Qué es eso del aprendizaje cooperativo

El docente del siglo XXI es un facilitador de estructuras de actividades didácticas. En su mano está el potenciar tareas de tipo individualista, competitiva o, como es nuestro objeto, actividades cooperativas.

En la docencia universitaria hay momentos en el proceso educativo que se requieren poner en marcha estructuras en el aula que impulsan la individualidad. En estos casos la tarea o trabajo que se le encomienda al alumnado ha de ejecutarse de manera individual, se potencia una interacción básicamente con el docente, se espera que el alumnado aprenda lo que se le ha enseñado y su aprendizaje no depende del resto de los compañeros y compañeras. El docente universitario, según sea el efecto que desea conseguir en su alumnado puede querer potenciar actividades de tipo competitivo. La organización de la clase será igual que en el caso anterior: contacto mínimo en el desarrollo de trabajos con el resto de compañeros, pero además se espera que aprendan lo que se les enseña pero antes que los demás, y más que los demás.

Cuando un docente universitario apuesta por el trabajo cooperativo, la organización del espacio se transforma; las mesas y las sillas no están una tras otra igual que en las aulas medievales, sino formando grupos de trabajo donde se miran los unos a los otros. La interacción pasa por ser multidireccional; desde el docente con todos los grupos y cada uno de ellos, pasando por la interacción del alumnado en los grupos pequeños y hacia el grupo-clase. En esta estructura se espera que aprendan lo que se les enseña pero que, además, contribuyan a que lo aprendan los demás integrantes del grupo. Esta última característica es lo que diferencia al aprendizaje cooperativo, y lo que le convierte en la forma más humana de aprender (Tzeng, 2010).

También es cierto que no debemos confundirnos cuando veamos que en un aula están los alumnos trabajando en grupos pueden estar motivados, activos, implicados y haciendo un trabajo colaborativo pero sin responder al principio de la cooperación. El responsable de desarrollar los principios del aprendizaje cooperativo y plasmarlos en las tareas didácticas es el docente. Él o ella se

convierten en creadores de contextos de aprendizaje cooperativo. En sus manos está el tipo de tarea sobre la que el alumnado tiene que trabajar, y la competencia que está potenciando que se desarrolle. La tarea tiene que tener cierto nivel de complejidad, de tal manera que no sea más fácil resolverla por cuenta propia sino que necesite de todos para solucionarla.

De manera sintética, las características del aprendizaje cooperativo son:

- Interdependencia positiva (Johnson, Johnson y Holubec, 1999): cuando todos los miembros del grupo son necesarios para realizar con éxito la tarea. Es decir, no es posible que uno de los miembros del grupo realice la tarea al margen del resto de los participantes. La finalidad, por tanto, es conseguir que cada participante esté convencido de que su éxito personal está unido al del resto de sus compañeros y compañeras y viceversa.
- Responsabilidad individual (Johnson, Johnson y Holubec, 1999): cuando todos los miembros del grupo son responsables de toda la tarea. Es decir, cada uno de los participantes del grupo debe rendir cuentas no sólo de su parte del trabajo sino del trabajo realizado por el resto del grupo. Por tanto, nadie puede desentenderse del encargo colectivo y aprovecharse del esfuerzo del otro.
- Participación igualitaria (Kagan, 1999): cuando se asegura que todos los miembros del grupo participan por igual. Es importante que la participación no sea desestructurada y espontánea, sino que el docente introduzca pautas para que la participación sea equitativa entre todos los miembros de un equipo.
- Interacción simultánea (Kagan, 1999): se entiende como el porcentaje de miembros de un equipo abiertamente comprometidos en su aprendizaje en un momento dado, interactuando a la vez, simultáneamente.

El Aprendizaje cooperativo se puede entender como «el uso didáctico de equipos reducidos de alumnado, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, aunque ocasionalmente pueden ser más homogéneos, utilizando una estructura de la actividad tal que asegure al máximo la participación equitativa (para que todos los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades de participar) y se potencie al máximo la interacción simultánea entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos escolares, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades y aprendan, además, a trabajar en equipo» (Pujolás, 2009:12).

Esta definición nos descubre los siguientes aspectos:

- Los miembros de un equipo tienen una doble responsabilidad: aprender ellos lo que el docente les enseña y contribuir a que lo aprendan también sus compañeros/as de equipo.
- El profesorado tiene una doble finalidad: que el alumnado aprenda los contenidos escolares, y que aprenda a trabajar en equipo, como un contenido escolar más.

- No se trata de que el alumnado haga, de vez en cuando un trabajo en equipo, sino de que estén organizados, de forma permanente y estable, en *equipos de trabajo* para aprender juntos de manera cooperativa.

La cooperación introduce, además, aspectos de la educación emocional por la interacción que establece con los demás y, que tan a menudo olvidamos en la formación universitaria. Valores como la empatía, la integración, la solidaridad o la comprensión transitan en los grupos de aprendizaje cooperativos.

Está claro que uno de los retos que nos quedan aún en la universidad es el de aprender a cooperar y el de cooperar para aprender. Esto sólo tendrá lugar si asumimos que estamos ante un cambio de papeles en los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje; donde el alumnado ha pasado de ser espectador a jugador y el docente de árbitro a entrenador.

Bibliografía

- Biggs, J. (1999): *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, Narcea.
- Blanco, A. (2007): «Las rúbricas, un instrumento útil para la evaluación de competencias», en Prieto, L. (coord.): *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Madrid, Octaedro.
- Boud, D. (1995): «Assessment and learning: contradictory or complimentary?», en Knight, P. (ed.): *Assessment for Learning in Higher Education*. London: Kogan Page/SEDA, 35-48.
- Delors, J. (presidente) (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- Exley, K. y Dennick, R. (2007): *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior*. Madrid, Narcea.
- Fernández March, A. (2008): *Evaluación de los estudiantes por competencias*. http://webs.uvigo.es/victce/images/documentos/EEES/ForoANECA/presentacion_amparo_fernandez.pdf
- Imbernon, F. y Medina, J.L. (2006): «Metodología participativa en el aula universitaria. La participación del alumnado», en Martínez, M. y Carrasco, S. (coords.): *Propuestas para el cambio docente en la Universidad*. Barcelona, Octaedro, 91-121.
- Johnson, D.W.; Johnson, R.T. y Holubec, E.J.: *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires. Paidós.
- Kagan, S. y M. Raiser (1999): *Cooperative Learning*. San Clemente, Resources for Teachers, Inc.
- López Noguero, F. (2005): *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*. Madrid: Nancea.
- Mateo, J. (2006): «Nuevo enfoque de la evaluación de los aprendizajes en el contexto europeo de Educación Superior», en Martínez, M. y Carrasco, S. (coords.): *Propuestas para el cambio docente en la Universidad*. Barcelona, Octaedro, 123-135.
- Mateos, L. y Montanero, M. (2008): *Diseño e implantación de títulos de grado en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid, Narcea.
- Pérez Gómez, A.I. (2008): «¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción», en Gimeno Sacristán, J. (comp.): *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid, Morata.

- Perrenoud, P. (2001): *La formación de los docentes en el siglo XXI*. Madrid, Morata.
- Pujolás, P. (2009): *Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva*. VI Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa. Antigua (Guatemala).
- Rodríguez, S. (coord.) (2004): *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona, Octaedro.
- Rué, J. (2010): «El trabajo cooperativo es la forma más humana de aprender», en *Revista Eroski*, <http://www.consumer.es/web/es/educacion/escolar/2010/09/29/196166.php>
- Rué, J. y Lodeiro, L. (eds.) (2010): *Equipos docentes y nuevas identidades académicas*. Madrid, Narcea.
- Rué, J. (2009): *El aprendizaje autónomo en la Educación Superior*. Madrid, Narcea.
- Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (eds.) (2001): *Defining and selecting key competencies. Projects on competences in the OECD context*. www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf
- Salganik, L.H.; Rychen, D.S.; Moser, U. y Konstant, J. (1999): *Projects on competencies in the OECD context: Analysis of theoretical and conceptual foundations*. www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf
- Tuning Project (2000): *Educational Structures in Europe*. http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1
- Villa, A. y Poblete, M. (2007): *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao, Universidad de Deusto.

El aprendizaje cooperativo y las competencias para el emprendizaje

Javier Monzón

Departamento de Didáctica y Organización Escolar
UPV/EHU

1. Por qué es necesaria la formación en competencias para el emprendizaje

Cuenta Robert STAKE que su nieto Samuel, que vive en lo alto de las montañas cerca de Seattle, decidió construir para su amiga un teléfono de banana. Talló una banana en una madera y le colocó partes de teléfonos viejos dentro para que funcionara como un teléfono móvil pero, como tuvo que irse a la ciudad, dejó dicho teléfono en el despacho de la escuela con una nota que indicaba quién pasaría a recogerlo. Más tarde, cuando un guarda vió la caja y los cables llamó a la policía. El centro fue evacuado y los artificios explotaron la caja y su contenido. El video de seguridad identificó a Samuel como la persona que trajo la caja.¹

Superficialmente podríamos pensar que este episodio es una mera anécdota, un episodio trivial pero, como decía el profesor STAKE, un profesor atento analizaría esta situación teniendo en cuenta el contexto escolar y político que ayudan a definir este episodio. Este sencillo relato nos muestra cómo muchos estudiantes como Samuel no son vistos como emprendedores en los primeros niveles del sistema educativo en el que se están formando sino que son censurados y llamados al orden para que dejen tomar decisiones autónomas y creativas en sus experiencias escolares. Y así llegan, llegamos a la universidad.

El desarrollo de competencias para el emprendizaje, como manera creativa y autónoma de afrontar los problemas cotidianos (laborales), nos lleva a replantear la formación que proponemos en nuestra universidad en el contexto

¹ Robert Stake, especialista en la metodología de los estudios de caso en evaluación cualitativa y Director del Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation (University of Illinois), contó esta anécdota en la conferencia «Assessment of the Quality of Education: Pressures to Change Responsive Evaluation», en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universitat de València en septiembre de 2010.

sociopolítico actual. Proponemos lo que ENTWISTLE (1981) denomina «enfoque profundo del aprendizaje».

En la línea del enfoque profundo del aprendizaje, el desarrollo de competencias para el emprendizaje tiene una intención de comprensión, también profunda, de la realidad.

En nuestro sistema educativo, el alumnado suele entender la realización de las tareas que se le proponen en su formación desde el cumplimiento de los requisitos de la tarea, la búsqueda de la respuesta en el marco específico del tema en el que se ubica dicha tarea, la memorización de la información y la ausencia de reflexión acerca de los propósitos o estrategias de la misma. En definitiva, al igual que en el episodio del teléfono banana, suele formarse a futuros profesionales que analizan los elementos sueltos del problema, de la tarea a realizar, sin pensar el marco que los integra y la interconexión de los temas y materias que podrían ayudarle a tener un enfoque más complejo y profundo para encarar la tarea de forma más global y creativa.

Sólo es posible generar un proceso de aprendizaje complejo cuando el alumnado se implica de forma activa en la construcción del proceso de aprendizaje, cuando es capaz de comprender en profundidad las relaciones existentes entre los diferentes conocimientos y emplearlos correctamente. Este tipo de procesos cognitivos suelen estar estrechamente ligados a situaciones de aprendizaje dialógico (LÓPEZ PASTOR, 2009, 48).

La universidad ha centrado durante muchos años la formación de los profesionales en la transmisión de conocimientos (fundamentalmente, ámbito cognitivo) y en algunos casos ha incidido en la transmisión de habilidades (ámbito cognitivo y psicomotor), siendo quizá el modelo de desarrollo de competencias el que puede facilitar el desarrollo de las capacidades para el emprendizaje ético y sostenible.

La formación en competencias pretende centrar el aprendizaje del alumnado en el conocimiento contextual, complejo y comprometido del mundo y de los entornos laborales incidiendo en el ámbito cognitivo y psicomotor pero también el emocional y ético.

Conocimiento	→	Cognitivo
Habilidad	→	Cognitivo + Psicomotor
Competencia	→	Cognitivo + Psicomotor + Afectivo + Ético

No podemos olvidar que el proceso de adecuación al Espacio Europeo de Educación Superior tiene origen en una demanda que el mundo empresarial hace a los gobiernos para que éstos den un giro en la formación de los futuros profesionales. Esta demanda, pensada en clave neoliberal, está generando muchos cambios en el mundo de la universidad. Aunque empezamos a vislumbrar un nuevo modelo de universidad aún no somos capaces de evaluar su alcance en su totalidad pensado en clave de desarrollo empresarial. Pero, de cualquier

manera, el cambio de estructura de las nuevas titulaciones y del modelo de enseñanza-aprendizaje que se propone puede ser una oportunidad para transformar la institución universitaria y mejorar los aprendizajes que posibilita adaptándose a la sociedad del conocimiento y al mundo que vivimos desde unas claves más humanas y de mejora social para todos.

El paso de la sociedad industrial a la sociedad del conocimiento ha sido suficientemente documentado por autores relevantes como, por ejemplo, Castells (1996). Quizá el modelo de sociedad de conocimiento en estos últimos veinte años empieza a concretarse en una «sociedad del conocimiento para los nuevos modelos de producción» ya que, compartiendo la necesidad de cambio de modelo y de adecuación a las claves del conocimiento del siglo XXI, vemos que las políticas de I+D no están siendo capaces de afrontar, de manera profunda e integral el desarrollo sostenible y otros de los principales problemas del mundo actual.

La necesidad del paso de la enseñanza basada en el contenido tradicional a la enseñanza basada en el desarrollo de competencias por parte del alumnado viene justificada por el siguiente esquema (De la Cruz, 2005) que sintetiza el paso de la Sociedad Industrial a la Sociedad del Conocimiento, subrayando algunas de claves que explican los retos que actualmente tendríamos que ser capaces de abordar.

Sociedad industrial	Sociedad del conocimiento
a) Estabilidad	a) Incertidumbre
b) Rigidez	b) Flexibilidad
c) Competencia	c) Cooperación
d) Compartimentos estancos	d) Redes
e) Relaciones jerarquizadas	e) Descentralización y delegación del poder
f) Interés en el producto	f) Interés en el cliente
g) Elogio de la pasividad y la obediencia del trabajador	g) Elogio a la iniciativa emprendedora, participación, libertad, responsabilidad...

Necesitamos formar profesionales emprendedores que trabajen en red, que sepan gestionar la incertidumbre, que asuman un papel participativo y colaborativo en los procesos, que tomen contacto con su entorno y que desarrollen la autonomía, pero también es necesario que lo hagan desde un marco referencial de valores que pongan el desarrollo humano sostenible, la ciudadanía y sus derechos por encima de cualquier otro criterio.

¿El aprendizaje cooperativo puede favorecer la formación de este tipo de profesionales?

2. ¿Por qué el aprendizaje cooperativo?

El aprendizaje cooperativo tiene una serie de beneficios que pueden ser de gran utilidad a la hora de formar profesionales emprendedores. Por una parte

el grupo es un ámbito privilegiado de aprendizaje y cambio, se aprenden competencias relacionadas con actitudes y con procedimientos que pueden ser fácilmente extrapolables a resoluciones de problemas, abordajes de conflictos y, en general, a situaciones similares a las que pueden darse en futuros contextos laborales.

En el aprendizaje cooperativo se hace un especial hincapié en los procesos y en la interacción creadora de conocimiento además de promover la actitud emprendedora desde la clave del desarrollo social. La labor del profesorado, en esta modalidad de aprendizaje, se transforma hacia la flexibilización del proceso y se basa en el diseño de experiencias (mejor si son reales o lo más similares posibles a las reales) partiendo de las competencias iniciales de los participantes para que el proceso de aprendizaje permita el desarrollo de estrategias innovadoras y aprendizajes alternativos, incluso algunos no esperados.

Este aprendizaje experiencial contiene cuatro componentes de gran utilidad en nuestra labor formativa: la experiencia, la observación, la reflexión y la transferencia a la práctica. Claves que pueden propiciar procesos de aprendizaje que derivan en actitudes emprendedoras. Pero hay un motivo añadido.

A la hora de diseñar la formación de un profesional no parece viable configurar un perfil que sea capaz de abarcar todo el campo profesional específico imaginable ni siquiera todas las competencias que preparen a un profesional para la diversificación de tareas y ámbitos que puede desarrollar. Es muy difícil diseñar una propuesta que alcance todas las destrezas, los contenidos de conocimientos necesarios y las habilidades que respondan a los retos actuales y futuros que debería afrontar este profesional. ¿Qué hacer, entonces?

Una premisa básica del aprendizaje cooperativo dice que «ningún conocimiento pertenece exclusivamente a una competencia, puesto que aquél puede ser movilizado por otras. Una gran cantidad de nuestros conocimientos puede ser utilizada en numerosos contextos y con diferentes intenciones. La necesidad de un individuo de comprender y hacerse comprender, contribuirá a la creación de competencias y a la utilización de verdaderos esquemas de movilización de conocimientos. A su vez, todo propicia la construcción de competencias, es decir, lo que los individuos deben dominar, más allá del conocimiento.» (SOSA, 2006, 2)

Por ello es conveniente pensar en clave de profesionales que trabajen en contextos colaborativos y que sean capaces de afrontar los problemas desde una clave grupal en la que los diferentes integrantes del grupo aportan sus destrezas y sus saberes complementando y configurando una unidad de trabajo de un orden superior. Esa habilidad de aprender a trabajar en grupo es preciso educarla y, por ello, es necesario formar a los futuros profesionales desde el aprendizaje cooperativo.

3. ¿En qué medida contribuye el aprendizaje cooperativo al desarrollo de las competencias?

La formación de profesionales reflexivos y colaborativos es un reto al que nos enfrentamos a la hora de diseñar nuestros nuevos títulos. El aprendizaje cooperativo puede contribuir en gran medida al desarrollo de competencias emprendedoras por varios motivos (JOHNSON, JOHNSON y HOLUBEC, 1999):

- Proporciona mayor productividad y rendimiento que otras modalidades de aprendizajes individuales y memorísticos.
- Facilita la comprensión y aplicación de ideas por medio del pensamiento divergente o creativo.
- Facilita la aplicación de estrategias cognitivas utilizando habilidades intelectuales de orden superior para la resolución de problemas.

Además de estos «beneficios» generales nos encontramos con una serie de capacidades que pueden configurar algunas de las competencias necesarias para el emprendizaje en la sociedad actual.

Algunas de ellas son éstas:

- Desarrollar la capacidad de autonomía del alumnado e iniciativa personal:
 - Facilitando el rol del alumnado como investigador, creador.
 - Facilitando el aprendizaje de la gestión de la incertidumbre, la duda, el diálogo, etc.
- Mejorar la capacidad de organización y planificación:
 - Permitiendo el aprendizaje basado en la práctica.
 - Alejándose de lo memorístico.
 - Movilizando una gran variedad de recursos cognitivos.
- Potenciar la capacidad de Aprender a Aprender:
 - Gestionando y controlando el desarrollo de su conocimiento.
 - Utilizando distintas estrategias de aprendizaje.
 - Practicando diferentes técnicas cooperativas.
 - Aprendiendo de los errores y aciertos.
- Mejorar las habilidades sociales y el desarrollo emocional y afectivo, favoreciendo la inclusividad y el respeto a la diversidad mediante:
 - Ambiente positivo.
 - Motivación.
 - Autoestima.
 - Aprendizaje.
 - Confianza (profesorado-alumnado).

- Generar confianza en su capacidad personal:
 - Mediante la práctica del liderazgo y del pensamiento científico.
 - Contribuyendo a una mejor representación, interpretación y comprensión de la realidad circundante.
- Aprender a trabajar en grupo mediante:
 - El desarrollo de habilidades de convivencia y cooperación.
 - La responsabilidad en deberes y obligaciones.
 - El desarrollo de una actitud constructiva, solidaria y responsable.
 - Facilitando la interacción en la gestión.
 - Fomentando la capacidad de coordinación, cohesión, responsabilidad individual y grupal.
 - Desarrollando un juicio ético (conflictos y su resolución) mediante la aceptación y cuestionamiento de la realidad circundante.
- Tomar conciencia de uno mismo y de los demás:
 - De la heterogeneidad de los grupos.
 - De las distintas razas, creencias, etc.
 - De la necesidad de respeto y aceptación del otro.
 - De la pertenencia al grupo y de la necesidad de interdependencia.
 - De la valoración de las diferencias como elemento enriquecedor.
- Desarrollar la capacidad de diálogo mediante:
 - La interacción cara a cara.
 - El intercambio de ideas.
 - La resolución de conflictos.
 - La reorganización y reestructura experiencias, conocimientos.
 - La elaboración de soluciones conjuntas.

En definitiva, además del desarrollo de una serie de capacidades muy interesantes, el aprendizaje cooperativo mejora sustancialmente las actitudes y las conductas de respeto a la variabilidad humana y reduce significativamente el prejuicio. Todo lo cual es absolutamente crucial en una sociedad caracterizada justamente por la coexistencia en su seno de la diversidad.

Necesitamos profesionales emprendedores que sean capaces de afrontar los retos de la sociedad en que vivimos pero sobre necesitamos personas emprendedoras que entiendan que el emprendizaje, como la mayoría de las actitudes y opciones en la vida, no es una elección personal, es una responsabilidad ante los demás y ante la sociedad.

Cuando una persona tiene la posibilidad de emprender es gracias a que el camino recorrido ha sido posible gracias a muchas personas que han ido facilitándole tomar ese camino y llegar hasta dónde se encuentra. Ser autónomo no significa que los caminos se recorran individualmente.

Por ello consideramos importante que, desde los niveles formativos iniciales, aprendamos que el desarrollo individual propio siempre va ligado a los de-

más, al grupo, y que este desarrollo no puede ser a costa de los compañeros. Un alumno no puede aprender que él avanza y que su compañero no lo hace con él ya que esto nos enseña que es posible promocionar, desarrollarse y emprender a costa de los demás.

Bibliografía

- Castells, M. (1996): *La era de la información. La sociedad red* (vols. 1-3, vol. 1). Madrid: Alianza Editorial.
- De la Cruz, M.A. (2005): *Taller sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza de competencia*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.
- Entwistle, N. (1981): *Styles of learning and teaching: An integrative outline of educational Psychology*. Chichester. Wiley.
- Johnson, Johnson y Holubec (M. Raiser (1999)): *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y en la escuela*. Buenos Aires. Ed. Aique.
- López Pastor, V. (2009): *Evaluación formativa y compartida en educación superior*. Narcea. Madrid, 47-48.
- Sosa, A. (2006): *Apuntes para un currículum basado en competencias. Una mirada desde Vygotski*. Retrieved from <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/CURRICULUM%20BASADO%20EN%20COMPETENCIAS.pdf>
- Stake, R. (2010): «Assessment of the Quality of Education: Pressures to Change Responsive Evaluation», conferencia en II Coloquio In Memoriam: Dra. Edith Litwin de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia, 21-23 septiembre 2010.

Emprender socialmente en equipo creando cooperativas

Estudio de dos casos paralelos: Partanen-Team Academy y Arizmendiarieta-MONDRAGON

José María Luzarraga Monasterio, Aitor Lizartza Martín

Mondragon Unibertsitatea

Petrus Piironen, Kaisu Tuominiemi

Team Academy Finlandia

Iiro Kolehmainen

Team Academy UK - Monkey Business

Abstract: Los/as emprendedores sociales y las empresas sociales han surgido como agentes de la «innovación social» comprometidos a cambiar el mundo en una economía global e interconectada. Esa característica se ha enfatizado tras la crisis económica global actual, dado que el paradigma neoliberal basado en «solo por la maximización de beneficios» ha puesto en peligro la estabilidad socio-económica a nivel mundial y ha derivado en una crisis de desempleo a escala mundial.

Las empresas sociales son ejemplos «híbridos», que identifican y desarrollan sinergias entre sus objetivos sociales y económicos, evolucionando el modelo mental tradicional basado en la tipología de empresas «con ánimo de lucro VS. sin ánimo de lucro» (for profit VS. non for profit). Este nuevo proceso de hibridación genera confusión y hace necesaria una nueva clasificación para las empresas sociales, con el fin de posibilitar la identificación de escenarios, modelos y estructuras de empresas sociales óptimas que puedan ser aprovechados por dichos emprendedores sociales.

Así el presente artículo:

- Presenta brevemente la empresa social y los distintos criterios usados para clasificar las empresas sociales así como las «cooperativas de trabajo» como una forma legal adecuada a usar por los/as emprendedores sociales, al seleccionar la forma legal de sus empresas sociales.
- Presenta dos casos paralelos y complementarios de emprendedores sociales que identificaron como fin social el drama de desempleo de sus comunidades locales y promovieron su erradicación mediante la creación de «cooperativas de equipos emprendedores». El caso de Johannes Partanen y Team Academy en Finlandia, y el caso de Jose Maria Arizmendiarieta y la experiencia Cooperativas de Mondragón.

- Presenta el proyecto Mondragon Team Academy de Mondragon Unibertsitatea como ejemplo integrador de las fortalezas del caso Mondragon y Team Academy Finlandia.

Introducción: los emprendedores sociales, las empresas sociales y las cooperativas de emprendedores sociales

El papel de los/as emprendedores sociales y sus iniciativas de empresas sociales emergen en la actualidad como generadores de «innovación social» en una sociedad global e interconectada. Se acentúa incluso en la actual crisis económica, donde el paradigma neoliberal basado en la justificación de «la maximización de beneficios como fin empresarial único» ha amenazado la estabilidad socio-económica a nivel mundial.

Numerosos estudios han sido considerados reveladores en lo que respecta al hecho de que nuestros modelos mentales deben evolucionar desde posturas contrapuestas «lo económico frente a lo social», a modelos integradores «económico y social», como fuente de sinergias a llevar a cabo dentro de una iniciativa empresarial. Desde el Premio Nobel Mohammed Yunus y el Grameen Bank, Martin Fischer y su Kick Start Project, Bunker Roy y el proyecto Barefoot College o algunos de los casos señalados por el autor C.K. Prahalad como los proyectos Jaipur Foot o Aravind.

Varias publicaciones recientes han apoyado esa nueva concepción de «emprendedores sociales» como por ejemplo «*The power or unreasonable people*» (Elkington & Hartigan 2008), «*The emergence of Social Enterprise*» (Borzaga & Defourney 2004), «*The Fortune at the bottom of the pyramid*» (C. K. Prahalad 2004), «*How to Change the world: social entrepreneurs and the power of new ideas*» (Bornstein 2007), o también «*Creating a world without poverty: social business and the future of capitalism*» (Yunus 2008). Del mismo modo el papel de iniciativas como Ashoka Foundation, NetImpact network, Shwab Foundation, Youth Social Enterprise Initiative (Iniciativa Juvenil de Empresas Sociales) o The-HUB network han sido decisivos a la hora de descubrir y poner en valor este nuevo paradigma de creación de valor empresarial.

Sin embargo, al analizar este nuevo fenómeno ha de decirse que, afortunadamente, ha habido emprendedores sociales durante mucho años y lo nuevo, principalmente, es la reconocimiento y relevancia que han adquirido como agentes creadores de valor socio-económico, así como «la cantidad de gente capacitada que se ha unido» a esta propuesta.

Este nuevo fenómeno llamado «emprendimiento social» surge como un híbrido de las iniciativas que combinan «las reglas empresariales» con iniciativas «sociales sin ánimo de lucro» tradicionales. Así mismo, promueve colaboraciones y lazos entre diferentes actores (tal como la iniciativa Danone-Grameen). Como resultado, el proceso de «hibridación» ocurre al romper con los límites tradicionales y por tanto no es fácil identificar y calificar lo que es y no es una «empresa social».

La mayoría de los informes de investigación y publicaciones hechos hasta ahora han subrayado la necesidad de identificar y definir las características de una «empresa social» (Bornstein 2004, Macleod 2003). No obstante, son muy pocos los que no se han centrado en la figura de el/la emprendedor/a, sino en las características de las «empresas sociales» creadas (Borzaga & Defourney 2004, Elkington & Hartigan 2008).

Se presentan numerosas posibilidades y formas legales al intentar caracterizar los tipos de «empresas sociales», y la complejidad de las distintas formas legales y las diferencias culturales entre países dificulta, incluso más, el proceso de identificar, definir y utilizar un estándar internacional equiparable.

En este proceso de caracterización, la «cooperativa» surge como forma legal en uso en todo el mundo. La Alianza Cooperativa Internacional afirma que las cooperativas proporcionan más de 100 millones de empleos en todo el mundo, y el movimiento de las cooperativas integra a más de 800 millones de personas en todo el planeta. «*La Organización de las Naciones Unidas estimó en 1994 que el sustento de casi 3 mil millones de personas, o de la mitad de la población del mundo, estaba asegurado por las empresas cooperativas*». (ICA, 2005)¹ Si bien existen grandes diferencias entre las diversas iniciativas cooperativas de todo el mundo, parece ser una de las formas legales más adecuadas para los objetivos sociales y económicos de los/las emprendedores sociales, especialmente las «cooperativas de trabajo» (donde los miembros comparten su «capacidad de trabajo y capacidad emprendedora») y las «cooperativas sociales» italianas.

Sin embargo, hasta ahora no ha sido común presentar y promover el uso de las cooperativas como una forma legal adecuada para los/as «emprendedores sociales».

En este trabajo describiremos dos estudios paralelos y complementarios de emprendedores sociales que han usado la creación de «cooperativas de equipos emprendedores» como herramienta para creación de riqueza social por medio de la erradicación del desempleo en sus comunidades locales:

- Jose Mari Arizmendiarieta y la Cooperativa MONDRAGON, nacida en 1956 en el País Vasco. A finales del año 2009 el grupo está formado por 180 cooperativas de trabajo que emplean a 100.000 personas en todo el mundo.
- Johannes Partanen y el proyecto Team Academy emprendieron su camino en 1993 en Jyvaskyla (Finlandia). A finales del año 2009 habían promovido más de 50 cooperativas de aprendizaje en equipo (team learning cooperatives) y se licenciaron aproximadamente 600 emprendedores de equipo.

¹ Somalia, J. Labor International Office, discurso en la 82 Sesión de la Alianza Cooperativa Internacional «Co-operatives for a Fair Globalization: Creating opportunities for everyone».

Entender las empresas sociales

No hay un único concepto definido de «empresa social», «al debatir la idea la «empresa social», nos surge un gran problema de definición y lengua» (MacLeod, 2004)². Por lo general, la diferencia depende del punto de vista de el/a autor/a, que puede variar desde el punto de vista de la sociología hasta el de los/as gerentes de empresas y su «responsabilidad social corporativa» de moda hoy en día; desde el punto de vista teórico del ámbito académico hasta las experiencias prácticas, desde EEUU y su modelo filantrópico hasta las estructuras de economía social tradicionales de Europa, etc.

Hay diversas maneras de clasificar las «empresas sociales». Como anteriormente mencionábamos el criterio tradicional está condicionado por el criterio de «maximización y reparto de beneficios», así dividimos a las empresas en las categorías «sin ánimo de lucro» y «con ánimo de lucro». El empleo de dicho principio complementado con otras prácticas ha hecho que Elkington y Hartigan (2008) hayan clasificado las empresas sociales en tres tipos: «Empresas no lucrativas con efecto palanca», «empresas no lucrativas híbridas» y «empresas de negocios sociales». Como mencionábamos en el apartado anterior creemos que esta clasificación es de gran interés; sin embargo, está basada en una dualidad de «lucrativa - no lucrativa», por lo tanto, la llamaremos «clasificación tradicional».

Con el propósito de superar dicha dualidad tradicional a la hora de clasificar empresas sociales, y utilizando los principios o ingredientes necesarios propuestos por EMES Research European Network en «The Emergence of Social Enterprise» (Borzaga & Cefourney 2004) proponemos una clasificación fundamentada en cuatro criterios principales: propiedad y control del poder, objetivos de la empresa, fuente de ingresos y la estructura legal. En el siguiente cuadro mostramos una primera aproximación a los diversos tipos de empresas existentes donde se encuadra la empresa social.

Así se identifica y denomina como «empresa social» en puridad a aquellas empresas que: sus ingresos se obtienen de la venta de productos y/o prestación de servicios, persiguen un doble fin social y económico, la propiedad es comunitaria, y contemplan el reparto de beneficios pero de forma limitada. Sin embargo se identifican otras tipologías de empresas como: empresas socialmente responsables, empresas solidarias e incluso que pudieran incorporarse como empresas sociales en un contexto amplio.

A continuación mostramos a las cooperativas de trabajadores-emprendedores sociales como posible modelo legal óptimo de la empresa social con el fin de que las nuevas empresas a crear o aquellas ya existentes aspiren y persigan el cumplimiento de estos criterios. En ningún momento esta clasificación busca la descalificación como «empresas sociales» de otras empresas limítrofes que no asumen los cuatro criterios identificados.

² MacLeod, G. (2003): «The empresa social in the Americas» (La empresa social en las Américas).

SOCIAL ENTERPRISE IN A WIDER CONTEXT

Sector privado	Socially responsible business	Propiedad social	Empresa solidaria	Charity & voluntary sector	Government
	Incomes from sales			Grandes donaciones	Impuestos
Economical	Economical & social		Social	Social	Political
Private ownership			Social ownership		Public own
Unlimited	Limited			Not distributed	PROFIT DISTRIBUTION

Fuente: Luzarraga, J.M. (2005).

Las cooperativas de emprendedores sociales y la erradicación de la pobreza

Existen varios tipos de cooperativas, dependiendo de la «actividad o fuerza» que comparten los/as miembros de la cooperativa. Según la ICA, estos son los sectores de las cooperativas: agricultura, banca y créditos, consumo, industria pesquera, salud, sector de la vivienda, seguros, sector del viaje y colectivo de trabajadores/as.

Debemos señalar, además, que existen algunas cooperativas híbridas que comparten varios tipos de socios, como por ejemplo son las cooperativas de consumidores/as y trabajadores/as, o las cooperativas que aúnan el sector de la banca y el colectivo de los/as trabajadores/as. Las empresas cooperativas reúnen desde 3 a 5 socios a nivel local, hasta estructuras complejas de grupos internacionales compuestos por más de 70.000 trabajadores/as y más de 30.000 miembros.

A continuación, citaremos algunos signos de identificación de cooperativas de trabajo coherentes con las empresas sociales:

- Asumen un objetivo corporativo doble: económico y social. El objetivo social se centra en la creación de nuevos empleos y el mantenimiento de los ya existentes. Es por ello que a menudo se ha hablado de que su objetivo social se centra en las necesidades de los/as miembros de la cooperativa, y no en las necesidades de la comunidad local y global.
- Los ingresos llegan de las «ventas» de la actividad mercantil de la cooperativa de trabajo, que tiene que competir y ser sostenible como cualquier otro negocio. Es habitual que existe algún interés por parte del gobierno local de promover la existencia de empresas cooperativas; sin embargo, algunas de las peores experiencias de las cooperativas de trabajo han ocurrido, precisamente, cuando el gobierno ha tomado el control de la actividad mercantil.
- La propiedad es privada y compartida; por eso, el poder y el control son propiedad de los/as miembros de la cooperativa (trabajadores/as, consumidores, estudiantes...). Una vez las condiciones para ser socio no se cumplan (jubilación, dejar de ser consumidor o estudiante...) los/as miembros no podrán continuar siendo miembros perdiendo su condición de socios de la cooperativa.
- Las cooperativas persiguen conseguir el máximo de sus ganancias, pero la distribución de ellas entre los/as miembros es limitada, según las leyes y estatutos de cada cooperativa (normalmente no más del 30% de las ganancias anuales).

La definición legal de esta estructura corporativa es «S.Coop». Desde aquí lo consideramos una estructura legal, lo cual no quiere decir, necesariamente, que surja una cultura diferente combinando objetivos sociales y económicos a nivel de administración.

Como podemos ver, «las empresas sociales» y «las cooperativas de trabajo» comparten teóricamente la misma naturaleza, asumiendo los cuatro cri-

terios definidos. Sin embargo, encontramos numerosas diferencias a la hora de analizar la actividad en su práctica y los resultados obtenidos.

Una cooperativa es activamente consciente de su impacto social y de ambiente, y administra un objetivo social y económico. Se trata de una posesión social. Pero normalmente, sus objetivos están demasiado centrados en los/as miembros y en su comunidad, y puede ser identificado solamente por su estructura legal y no por sus resultados o principios.

Por eso, las cooperativas, y especialmente las cooperativas de trabajo, cuyos miembros comparten la capacidad «de trabajo y de emprendimiento» como «compañeros/as de tarea y emprendedores en equipo», suelen identificarse como una forma legal apropiada para el emprendimiento social. Especialmente aquellas que están, directa o indirectamente, comprometidas con la paliación de la pobreza.

En ese sentido, el argumento de Karnani es claro. «Crear oportunidades de empleo fijo con salarios razonables es la mejor manera de erradicar la pobreza» (Karnani, 2006:28). «El mejor antídoto para la pobreza es el crecimiento económico» (Karnani, 2006:25). Por eso, siguiendo el principio de Karnani para erradicar la pobreza, las cooperativas de trabajo pueden ofrecer una forma legal adecuada para ser usadas por los/as empresarios/as sociales. Las cooperativas de trabajo están especialmente enfocadas a este principio y los/as miembros comparten su capacidad de trabajar y emprender para crear nuevos empleos dirigidos a su comunidad local. Sin embargo, y debido al origen de las cooperativas laborales del siglo XIX, la mayoría de los/as miembros actuales se identifican como «colaboradores/as» basados en su «capacidad de trabajo», y no como «emprendedores en grupo» basados en su «capacidad de emprendimiento social».

A continuación presentamos dos casos distintos y complementarios donde dos emprendedores sociales Johannes Partanen y Jose Maria Arizmendiarieta elijen la formula de cooperativas de trabajo, como formula para materializar sus proyectos de empresa social. Como se puede apreciar a continuación es importante tener en cuenta que en ambos casos se acentua la naturaleza de «emprendedores»³ de los socios de trabajo, es decir atendiendo a la capacidad como «creadores» de los socios y no exclusivamnete a su capacidad como «hacedores».

³ En una investigación posterior (Karnani, 2007) el mismo autor extiende la limitación de «micro-empresarios/as» de Mohammed Yunus para erradicar la pobreza, pidiendo que no se idealice la idea de los/as «pobres como emprendedores». Por ello, es importante que los/as emprendedores/as sociales asuman el objetivo de paliar la pobreza, junto con las grandes corporaciones internacionales que hoy en día tienen la capacidad de crear multitud de empleos. Gracias a ello, surgirá una relación de doble victoria, donde mediante estrategias de asociación nacerán sinergias entre sus capacidades de aprender mutuamente, y su impacto tanto económico como social crecerá (el reciente caso de Danone-Grameen puede ser un buen ejemplo de las estrategias de asociación).

Partanen y Team Academy, la experiencia de emprender en grupo

Necesidad de cambio

El investigador finés Mika Mannermaa bucea en la sociedad fina y su estado en su libro «*Jokuveli-Elämä ja vaikuttaminen ubiikkiyhteiskunnassa*» (WSOY, 2008). En inglés «*Life and Influence in Ubiquitous Society*» y en castellano «*Vida e Influencia en la Sociedad Ubicua*». Las organizaciones y el trabajo en general están en constante cambio debido a multitud de razones, pero sobre todo debido al desarrollo y relevancia de las tecnologías de la información. Aunque cada día logramos sacar más provecho de la tecnología disponible, cada vez nuestra unión con la mesa de la oficina es más frágil. Mannermaa cree que una oficina nómada, un moderno y vagabundo John Wayne, será una variedad creciente en un futuro próximo. La «generación Y» se siente ligeramente asustada por la idea de estar sujeta a un lugar concreto *just because of work* (solamente por el trabajo). Por el contrario, quieren llevarse sus habilidades consigo. Esa libertad que nos brinda la independencia puede ser algo más que una ilusión. Aun así, podemos prever que surjan algunos conflictos con las organizaciones.

En Finlandia, por suerte, la estructura de clases se desmorona en la década de 1940, mientras en otros países seguía siendo fuerte. Por el contrario, el problema de la sociedad fina puede estar en que, la diversidad cultural es bastante limitada. Algunas personas poseen esa competencia multi-cultural, pero otras carecen totalmente de ella. Aquí nos encontramos, efectivamente, con una brecha entre extremos. Otra problemática minoritaria en un futuro próximo reside en las personas que empiezan a desintegrarse de la sociedad. La era del núcleo familiar ha acabado. Ha sido reemplazada por la individual, como tú o como yo. Además de todas las nuevas comunidades virtuales, hoy en día contamos con menos moldes con los que compararnos. De acuerdo con Mannermaa, en Finlandia estos retos suelen considerarse desde su dimensión económica-financiera, y no desde su dimensión socio-política.

En 1993 el desempleo derivado de la crisis en Finlandia llegó a su pico más alto: 16.3%. Según las estadísticas del gobierno finés, las personas que consiguieron mantener su puesto de trabajo durante la crisis de los 90 forman ahora la inmensa mayoría de población trabajadora. Se ha calculado que, cuando ese gran segmento de la población se retire, a partir del año 2010, cada año habrá 17.000 personas menos en el mercado, aunque el número de inmigrantes crezca en 7.500 personas cada año. En total, se estima que durante los años 2010-2025 la fuerza de trabajo en Finlandia disminuirá en 265.000 personas.

El emprendedor social - Johannes Partanen

Partanen nació en Kuopio, Finlandia, en 1947. Después de finalizar el servicio militar en Finlandia, se registró con éxito en tres universidades diferentes

en Tampere, Helsinki y Turku. «Tenía que alejarme lo máximo posible de Kuopio, por eso elegí estudiar Ciencias Empresariales en Turku».

Partanen se licenció como economista en 1972 y mientras trabajaba cursó un Master en Ciencias Económicas. Al mismo tiempo, recibió la calificación de profesor en la Escuela de Economía de Helsinki. Por aquella época residía ya en Jyväskylä, ya que su pareja estudiaba allí. Fue allí donde consiguió un trabajo en la Escuela de Economía de Jyväskylä, en 1973.

Profesor y emprendedor

Partanen trabajó como profesor de empresariales y marketing entre 1973 y 1992; aquel año la Escuela de Economía se convirtió en Jyväskylä Polytechnic (conocida como Universidad de Ciencias Aplicadas), donde continuó trabajando hasta 1996.

En 1981 fue uno de los creadores de la empresa de investigación de marketing Markkinasihti Ltd. Partus Ltd fue creada durante la crisis de 1991 para convertirse en una empresa de consultoría y de índole educativo. Después decidió hacer uso de los negocios reales como herramienta para la educación empresarial.

He pasado mucho tiempo detrás de la mesa del profesor, y un día, simplemente, sentí que si seguía así no habría mucho que recordar sobre mí. ¿Debo seguir como profesor a jornada completa, o convertirme en un emprendedor a tiempo completo? Me decanté por las dos opciones y les dije a mis estudiantes: ¿qué os parece si empezamos a trabajar de verdad? En aquel mismo momento se entusiasmaron con la idea.

El proyecto Team Academy: Los comienzos y el viaje alrededor del mundo

Gracias a la creación de la Universidad Politécnica en 1992 fue posible experimentar. La crisis se deshizo de otros prejuicios. En el ámbito de la educación, la cooperación entre sectores privados y públicos creció hasta un nuevo nivel, y así, la universidad y la empresa consultora empezaron a colaborar.

En 1993 Partanen anotó una pregunta en el tablón de anuncios para que la vieran los/as estudiantes: «¿Queréis viajar alrededor del mundo al tiempo que aprendéis algo de marketing?» Después se deshizo de todos los pupitres tradicionales y los reemplazó por unas butacas colocadas en círculo. Entonces dejó de impartir clases. Con la ayuda del director del centro nació la unidad Team Academy, y desde su propio nacimiento Partanen ha estado al frente. No puedes ser un/a estudiante sin tener tu propio *team cooperative* (cooperativa en equipo), lo que significa que cada año entre 45 y 60 estudiantes nuevos/as forman tres empresas cooperativas nuevas. Cada empresa cuenta con 15-20 *teampreneurs* (emprendedores de equipo) que empiezan a trabajar en el mundo em-

presarial desde el primer día. «¿Cómo puedes aprender a ser emprendedor sin ser emprendedor? En Team Academy no enseñamos; aprendemos. No tenemos profesores/as, tenemos entrenadores».

Desde el primer día las cooperativas funcionan relativamente bien. La facturación cada año ronda los 50.000-100.000 euros (3.000-5.000 por persona), y normalmente la cifra suele ser superior a 200.000 euros (>10.000 euros por persona) a partir del segundo año. Durante el tercer año nacen nuevas empresas dentro de la cooperativa de aprendizaje en el grupo ya existente. El viaje alrededor del mundo es el premio y el objetivo por el que los grupos necesitan hacer dinero.

Desde su origen hasta septiembre de 2010, 600 estudiantes *teampreneurs* (emprendedores en equipo) de 30 distintas *team-cooperatives* creadas se han licenciado en Team Academy, obteniendo el título de licenciados/as en Administración y Dirección de Empresas. Casi todos/as ellos/as han conseguido un empleo al terminar y aproximadamente un tercio ha continuado como emprendedores en equipo. Los datos muestran que un 47% de los/as licenciados/as en Team Academy trabajan como emprendedores en la actualidad. Del mismo modo la unidad Team Academy tiene también programas en educación superior (MBA, Master en Gestión de Empresas).

Team Academy en este momento, ideas principales

Objetivo:

El objetivo de Team Academy es aprender a emprender en equipo a través de tu propia *team-cooperative*.

Team Academy amplió su misión:

Eliminaremos el desempleo en Finlandia. Crearemos una revolución en los ámbitos empresarial, de educación y en las comunidades. Derribaremos todas las estructuras y abriremos un camino para la nueva sociedad guiada por el emprendimiento. La nueva forma de emprender en equipo hace posible que las personas puedan estar a cargo de su propio destino y trabajar para ellos/as mismos/as junto con otras comunidades».

Visión 2013:

Team Academy es la unidad de emprendimiento en equipo líder en Europa, traspasando límites.

Información práctica y cifras

- Unidad especial de Ciencias Empresariales en la Universidad de Ciencias Aplicadas de Jyväskylä (Finlandia).
- Fundador: Johannes Partanen, en 1993

- Presupuesto anual (para educación): 0,5 millón €, financiado 100% por el gobierno (al igual que todos los demás centros universitarios de Finlandia).
- Los métodos principales de estudio son aprender en grupo y aprender haciendo. Reciben la ayuda de estudios teóricos y coaching. La pedagogía es una modificación del socioconstructivismo radical y el aprendizaje exploratorio. Todos los métodos se han desarrollado en el contexto del desarrollo empresarial y son «hechos en casa».
- Estudiantes: Aproximadamente 180 estudiantes en 11 grupos que se licenciarán en Administración de Empresas después de 3-3,5 años. Cada año aproximadamente 50 estudiantes comienzan sus estudios, y el mismo número de estudiantes se licencia.
- Las *team-cooperatives* de Team Academy funcionan como empresas cooperativas independientes. Normalmente la mayor parte de los ingresos de las empresas se usan para desarrollar la empresa y la educación de los/as miembros de la cooperativa. Cada empresa está 100% a cargo de sus activos.
- Los programas de aprendizaje para adultos reciben más de 200 estudiantes. Los programas mencionados consisten en educación superior para adultos en áreas de gestión y empresarial. Los programas han sido externalizados por Partus Ltd.
- En este momento existen 7 team-coaches (entrenadores de equipos emprendedores) trabajando para la universidad, junto con otros/as aproximadamente 20 coaches en Team Academy Finland. El coach director es Johannes Partanen.

Herramientas de aprendizaje personal

Las herramientas de aprendizaje en los programas de Team Academy son métodos que aumentan el aprendizaje. Han sido comprendidos y puestos a prueba concienzudamente por emprendedores y líderes empresariales durante diez años. Son los/as estudiantes quienes hacen uso de las herramientas de aprendizaje personal. Su rol es permitir que el/la estudiante refleje sus ideas y dirigir su aprendizaje hacia sus objetivos personales.

- **Contrato de aprendizaje.** Cada uno/a dibuja su hoja de ruta personal usando el contrato de aprendizaje. Es un plan para el desarrollo personal donde ha de reflejarse tu historia y construyes tus objetivos y las estimaciones para el futuro aprendizaje. El contrato de aprendizaje puede usarse también como una herramienta estratégica.
- **Portafolio.** El portafolio es tu colección personal de documentos, notas y materiales de formación. Tu propia fuente de información es quien documenta tu viaje de aprendizaje.
- **Diario de aprendizaje.** El diario de aprendizaje es una herramienta de reflexión personal. Se usa para documentar tus ideas durante varias situaciones de aprendizaje.

- **Libros y ensayos.** Los libros proporcionan nuevas ideas y también las teorías empresariales de mayor éxito hoy en día que pueden ser aplicadas en tu propio negocio. Después de haber leído un libro que te haya inspirado, deberás escribir un ensayo personal donde desarrollarás y analizarás los experimentos de tu campo, basados en las ideas que has escogido del libro.

Herramientas de la comunidad de aprendizaje

Una gran parte del aprendizaje en los programas de Team Academy se realizan durante sesiones interactivas, donde los/as estudiantes pueden conocerse y aprender entre ellos/as mediante el diálogo y la reflexión. La idea es crear un nuevo conocimiento juntos/as y examinar las ideas de cada uno/a pidiendo a los/as demás empresarios/as consejos orientativos. Team Academy es un agente de desarrollo activo en lo que a herramientas de aprendizaje en comunidad práctica se refiere. Han sido desarrollados para realzar el crecimiento empresarial y ayudar a los/as estudiantes a crear comunidades de aprendizaje y grupos empresariales de alto rendimiento.

- **Sesiones de diálogo.** Las sesiones de diálogo son reuniones del equipo, donde se comparten distintas ideas, historias y pensamientos, y nuevos proyectos son desarrollados en un ambiente seguro y de confianza. El diálogo es una herramienta esencial y una manera de pensar juntos/as para crear ideas fructíferas.
- **Desarrollar proyectos y procesos.** Entre las sesiones de diálogo y la interacción con los/as demás conseguirás poner tus ideas a prueba en la práctica. Desarrollarás tu propio negocio y analizarás sus resultados. Esto es la teoría convertida en práctica en la vida real.

En el año 2000 el Ministerio de Educación nominó a Team Academy de Jyväskylä como centro de educación excelente. El Ministro de Comercio e Industria Mauri Pekkarinen valoró a Team Academy como un centro empresarial excelente en el 15 aniversario del centro. Team Academy ofrece la oportunidad de aprender a hacer negocios de una manera única: mediante el trabajo en tu propia empresa. Tras dos años de su licenciatura, el 30% de los/as licenciados/as se convirtieron en empresarios/as, mientras que las estadísticas de otros centros correspondientes en universidades finesas de ciencias aplicadas ronda el 4% (JAMK 2010).

Arizmendiarieta, la experiencia de la Cooperativa Mondragón y el Proyecto Mondragon Team Academy

El emprendedor social: Don Jose Maria Arizmendiarieta

Jose María Arrizmendiarieta nació en Iturbe, un caserío vasco tradicional de Markina (Bizkaia), en el año 1915. Jose María era el mayor de cuatro hermanos; pasó su niñez en un ambiente rural, donde experimentó la importancia del trabajo

y los valores cristianos. A los doce años dejó su hogar y a su familia para estudiar en el seminario y convertirse en sacerdote; allí, obras encíclicas como *Rerum Novarum* o *Quadragesimo Anno* eran compartidas como doctrina social de la iglesia católica. Pero a la edad de 21 años tuvo que abandonar sus estudios por culpa de la Guerra Civil española. Después de unirse al ejército vasco, escribió acerca de su reconciliación y paz en la revista *Eguna* bajo el pseudónimo *Aretxinaga*.

Cuando la guerra acabó, continuó con sus estudios, y fue ordenado sacerdote en 1940. El 5 de febrero de 1941 fue nombrado coadjutor parroquial en la pequeña localidad vasca de Mondragón. «*Veo que he nacido para algo mas que para vivir para mi mismo, el dolor y el sufrimiento del prójimo me conmueve profundamente, no quiero ser mas que lo que es el ultimo hombre, dejare que Cristo me arrastre donde Él quiera*».

El sacerdote y la empresa social

Don Jose María siempre estuvo comprometido con su estatus como sacerdote, «*Sacerdote, sólo sacerdote y siempre sacerdote*», y se sentía completamente orgulloso de ello: «*Mi mayor gracia ha sido la de ser sacerdote*».

Durante la misma época, uno de los principios con los que se comprometió e intentó inspirar a los/as demás para que le siguieran fue la necesidad de los cristianos de continuar construyendo el mundo de Dios en la Tierra, «*El mundo no se nos ha dado para contemplarlo sino para transformarlo*».

Desde el principio, se comprometió firmemente a promover la educación, empezando desde la «escuela técnica de aprendices» dentro de la Unión Cerrajera, hasta la creación de la Escuela Técnica Profesional, la cual más tarde, en 1999, se convirtió en Mondragón Unibertsitatea. Don Jose María siempre confió en los más jóvenes y su educación: «*Pronto creó un grupo de hombres jóvenes y dedicados, como parte del movimiento de Jóvenes Trabajadores Cristianos. Finalmente, aquellos jóvenes acabaron sus estudios de ingeniería, gracias al apoyo de Don Jose María. Consiguieron sendos puestos de trabajo en empresas locales, pero pronto descubrieron que las condiciones de trabajo constituían una contradicción con sus principios religiosos*» (Macleod 2003).

Don Jose María siempre se mantuvo como el sacerdote local y nunca participó activamente como el actor principal en la Experiencia Cooperativa de Mondragón, pero siempre guió y ayudó a los demás desde el otro lado de la cortina, permitiendo y otorgando poderes a los más jóvenes para guiar la revolución de la experiencia cooperativa.

La Experiencia Cooperativa de Mondragón, la importancia de la educación y el caso de Mondragón Team Academy

Desde esos primeros pasos y ahora que cuenta con más de cincuenta años, la Experiencia cooperativa de Mondragón⁴ ha sido estudiada por múltiples au-

⁴ Ver www.mondragoncorporation.com

tores: Aranzadi, Macleod, Vanek, Irizar, Azurmendi, Chaves, Whyte & Whyte, Kasmir, etc. (incluimos algunas referencias bibliograficasde algunos de ellos a fin de que se pueda profundizar en su contenido). Sin embargo elobjetivo de dicho articulo no es profundizar e este aspecto sino en describir la importancia del fomento de cooperativas de emprendedores sociales y de cómo se desarrollan estas.

Asi el presente analisis nos pone de manifiesto las similitudes y complementariedades de ambos casos de estudio. Es por ello que nos animamos a terminar el presente artículo describiendo brevemente el proyecto Mondragon Team Academy. Una reciente iniciativa desarrollada entre Team Academy Finland y Mondragon Unibertsitatea con el fin de exmplorar y desarrollar las sinergias existentes entre ambos casos. A priori se identifican como tal dos objetivos: 1) La exportacion y desarrollo del metodo de aprendizaje Team Academy en Mondragon Unibertsitatea con su como revulsivo para la formación de emprendedores de equipo y la revitalizacion del emprendimiento cooperativo con la creación renuevas team-cooperatives lideradas por jóvenes estudiantes. 2) El apalancamiento del uso y éxito del metodo Team Academy al ser asumido por una corporación empresarial mundialmente reconocida como lo es La Experiencia Cooperativa de Mondragon.

A continuación se detallan brevemente algunos de los ingredientes de éxito del proyecto Mondragon Team Academy. La presente introduccion del proceso de Mondragon Team Academy se ha elaborado a partir del estudio de tesis «*Exporting Finís educational learning processes through co-creation in Europe. Case: Mondragon Team Academy*» donde se identifican y documentan factores facilitadores y limitadores en el proceso de exportación de metodologías educativas finlandesas al exterior. Las conclusiones del análisis han sido enviadas a Brasil, Francia, Reino Unido o Alemania, donde varios procesos de exportación educacional similares están arrancando en multitud de ámbitos. Es importante tener en cuenta que debido a aspectos culturales amplios, cada iniciativa de exportación educativa es única. Aun así, existen elementos que pueden acelerar o ralentizar el nacimiento de una nueva iniciativa de aprendizaje basada en métodos usados en Team Academy Finlandia en estudios de educación superior de grado/licenciatura. Con este artículo queremos compartir algunos de los elementos aceleradores principales en dichos procesos.

El presente análisis se basa en las entrevistas con las personas involucradas en el desarrollo del caso Mondragon Team Academy de Mondragon Unibertsitatea. El analisis se fundamenta teóricamente a partir de las las teorías de gestion del cambio organizacional de Peter Senge y John Kotter.

Co-creacion entre TA Finland y Mondragon Unibertsitatea: El mayor hito del éxito de Mondragon Team Academy ha sido la forma *co-creacional* de trabajar con Team Academy Finland, descubriendo juntos los mejores métodos y formas de ayudar el proceso de cambio. Esta cooperación cercana ha hecho posible que existan algunos elementos facilitadores, como por ejemplo

las visitas constantes, el intercambio de estudiantes, la formación de coaches etc., como muchas otras actividades planificadas para ser ejecutadas conjuntamente.

Intercambio continuo de personas: El intercambio continuo de personas entre Team Academy Finland y Mondragon Team Academy ha sido uno de los elementos de ayuda más fuertes, mediante el intercambio de educación. Todo empezó cuando Joxe Mari Aizega se interesó por los métodos usados en Team Academy y sus modos de crear empresas. Aizega facilitó sus datos de contacto con miras a una futura colaboración. Las repercusiones no se hicieron esperar; Joxe Mari Aizega y la directora de la facultad de Oñati Begoña Ugarte se trasladaron a Finlandia en noviembre de 2005, junto con dos profesores/as. Su plan era ver e investigar Team Academy desde una perspectiva más cercana. Durante su estancia, los/as visitantes pudieron negociar la planificación de su futura colaboración, y Joxe Mari Aizega propuso la idea de crear un programa universitario basado en Team Academy en Mondragon Unibertsitatea.

Las múltiples visitas a Finlandia han sido significantes en términos de comunicación. Durante el año 2006 fueron 30 las personas que viajaron desde el País Vasco a Team Academy Finland gracias al evento de Learning Expedition. Muchos/as de los/as participantes de esos viajes pertenecían al equipo de Mondragon Unibertsitatea. Gracias a ellos/as, fue posible que el grupo entero de Mondragon Team Academy pudiera trabajar dentro de la universidad de manera independiente, por ejemplo, en lo que a financiación se refiere. Además, varios/as profesores/as y trabajadores/as de Mondragon Unibertsitatea fueron enviados para descubrir Team Academy a través de Learning Expedition. Dichas acciones eran también una herramienta para encontrar las personas adecuadas para guiar el cambio dentro de la organización. Por otra parte, la comunicación informal, que en este caso aumentó dentro de las dos partes implicadas, jugó un rol decisivo. El intercambio de estudiantes y trabajadores/as fue una de las soluciones empleadas para la comunicación y el entendimiento dentro de la universidad.

Equipo emprendedor comprometido y autónomo: Según John Kotter, para conseguir éxito a la hora de gestionar el cambio en las organizaciones es necesario asegurar que hay un grupo competente encargado de guiar dicho cambio. En el caso de Mondragón, hubo un proceso de selección de personas de casi un año de duración. Nadie fue seleccionado/a en base a su voluntad; todos/as los/as aspirantes fueron considerados/as y seleccionados/as en el proceso. Además, debe asegurarse que el grupo que lidera el cambio incluye suficientes competencias de liderazgo, credibilidad, y comunicación, entre otras características (Kotter 1996).

En el grupo formado de Mondragon Team Academy contábamos con cuatro personas completamente diferentes, de distintos campos (Emprendizaje, Administración de Empresas, Ingeniería...) y experiencias profesionales (Do-

encia, investigación, consultoría, emprendimiento...). Sari Veripää conformaba el lazo natural entre Mondragón y Finlandia, aportando los métodos, conocimientos y espíritu de Team Academy, aunque aun no hubiera acabado sus cursos en Team Academy cuando comenzó en Mondragón. Los/as otros/as tres miembros eran licenciados/as e investigadores/as, brindando a la universidad, de ese modo, el punto de vista y la credibilidad necesarios dentro de la universidad, pero también mantenían una postura abierta para nuevas innovaciones. Por otro lado, fue muy importante el hecho de que cada miembro del equipo estuviera comprometido/a a desarrollar el proceso, y con una fuerte voluntad por ello. Los intercambios de personas entre Mondragon y Team Academy Finland fueron de gran ayuda durante aquellos años para seleccionar las personas adecuadas.

Proyecto comprometido con comunidad local y apoyo institucional:

Desde el comienzo el proyecto se enmarcaba dentro del enfoque estratégico y y trataba de responder a la apuesta por el emprendizaje e innovación de la comunidad local en Gipuzkoa, el País Vasco y las directrices de la Unión Europea. Es por ello que el proyecto se presentó y contó con el apoyo institucional del Departamento de Innovación de la Diputación Foral de Gipuzkoa. Sin este apoyo económico inicial el proyecto difícilmente se hubiese desarrollado con la rapidez y dimensión que lo hizo.

Misión y objetivos definidos y claros para el equipo: El grupo tenía dos objetivos. El primero era preparar un currículo formal a presentar en el Ministerio de Educación. El otro consistía en realizar múltiples experiencias piloto, experimentos para medir y probar como podían afianzarse los métodos inspirados en el modelo educativo finés de Team Academy en el ambiente local. Para conseguir esos dos objetivos, el equipo tuvo que especificar su misión personal y la visión en el contexto de las dos tareas presentadas, y también tuvo que conectar con la visión de crear un nuevo grado universitario. En muchos casos, esta fase puede durar meses e incluso años. En el caso de Mondragon Team Academy, el proceso duró varios meses durante la primavera de 2008, y necesitó de un amplio debate dentro del equipo, para ampliar las capacidades personales con todo su potencial.

Según Luzarraga, durante la visita a Finlandia el esfuerzo que la iniciativa requirió fue enorme, porque durante la estancia del equipo allí surgieron las primeras ideas de los futuros valores y la visión de Mondragon Team Academy. Después de volver al País Vasco, las sesiones de formación conjunta, basadas en el aprendizaje en grupo, fueron una de las acciones más concretas después de que Veripää llegara a Mondragón. Los puntos más importantes de las reuniones consistían en afianzar objetivos con los que todos/as los/as miembros del equipo pudieran comprometerse. Quedó claro que el compromiso personal de los/as miembros del equipo estaba en estrecha interacción con la medida en que sentían que su visión personal podría corresponderse con la visión acerca de Mondragon Team Academy.

Empoderamiento y aspiración de autorrealización personal de los emprendedores de equipo: Es de gran importancia que las personas que promueven el proceso de cambio sientan que están realizando la labor correcta, para que también durante el proceso puedan alcanzar sus sueños personales. Muchas veces, las visiones se desarrollan combinando el pensamiento analítico y los sueños personales de dichas personas. De acuerdo con Lizartza, quien trabaja como *team-coach* (entrenador de equipos emprendedores), la cuestión más decisiva es que cada visión personal estaba, de alguna manera, conectada con la visión de la universidad.

En el ámbito del intercambio de estudiantes, las primeras experiencias se realizaron durante el curso académico 2007-2008, y se les ha dado continuidad y se han desarrollado desde aquel momento hasta la actualidad. Uno de los principales elementos en el intercambio de personas es que el grupo encargado del grado LEINN (programa oficial europeo de estudios superiores de Graduado en Liderazgo Emprendedor e Innovación) realiza una estancia de dos meses en Team Academy Finland durante el primer semestre de sus estudios. Los intercambios entre Team Academy y Mondragon Unibertsitatea cosecharon un gran éxito, la co-creación y la interacción entre estudiantes y Mondragon Team Academy ha seguido independientemente después del periodo de intercambio, cuando los/as estudiantes han recabado suficiente información para implementar los métodos en solitario.

Formación en acción para los emprendedores de equipo: Uno de los elementos principales de ayuda para que los *team-coach* tengan suficientes valores para comenzar a implementar nuevos métodos de aprendizaje fue un proceso educativo llamado Team Mastery. Team Mastery 2 (el proceso en el que tres profesores/as de Mondragon Unibertsitatea participaron) comenzó en mayo de 2008. Team Mastery es un programa de coaching organizado por Partus Ltd. El proceso dura un año, incluidos seis módulos de contacto en Europa, la idea es convertirse en *team-coach* y aprender a usar el *team-learning* (aprendizaje de equipo) en varios procesos. Team Mastery tuvo una influencia significante en términos de crecimiento personal para cada individuo en el grupo de coach. Fue de gran ayuda a la hora de transformar el modelo mental de un/a profesor/a, para convertirse en coach, y diferenciar los dos roles de manera más clara. Gracias a la experimentación de los métodos finlandeses a un nivel mucho más profundo, los/as participantes tuvieron la suerte de poder abrir sus ojos para ver nuevas herramientas prácticas de gran valor para los futuros coaches y una forma completamente y radicalmente nueva y diferente de aprender. La gran diferencia es el cambio del modelo mental, considerando el rol de el/la estudiante. Comparando con el ejemplo tradicional, el modelo de Team Academy permite contar con mucha confianza y libertad. Team Mastery ofreció una gran ayuda a la hora de formar un equipo fuerte, ya que el proceso de aprendizaje personal se desarrolló en paralelo con el proceso de aprendizaje en equipo. Team Mastery facilitó ideas claras, directas acerca de lo que es Team Academy realmente, y

como sus métodos pueden ser puestos en práctica para adaptarlos a un escenario extranjero.

La emprendedora Sari Veripää ya había participado en Team Mastery 1, por lo que únicamente participó en algunas sesiones de Team Mastery 2. Después del proceso, el grupo concluyó que había una gran diferencia en que únicamente un miembro del equipo contaba con tres años y medio de experiencia en el campo de los métodos, durante sus estudios en Team Academy, y poseía la competencia de entender el proceso de desarrollo de Mondragon Team Academy. Más tarde, Veripää pudo también hacer uso de las capacidades adquiridas en Team Mastery 1 cuando trabajó como coach en el programa piloto de Mondragón.

Equipo autosuficiente y trabajando en red: Peter Senge afirma que el contraste externo para un equipo de innovación es uno de los retos más comunes en los procesos de cambios profundos. Por ello, en el caso de Mondragon Team Academy, el grupo también necesitaría de un coach para el proceso de desarrollo del grado universitario. Era necesario seleccionar a alguna persona externa para que agitara el grupo y ofreciera nuevas perspectivas. Ese reforzamiento ayudaría al grupo durante el proceso y después de los primeros años; Mondragón ha contado con múltiples personas de fuera del equipo emprendedor para ofrecer puntos de vista externos, tales como el equipo de contraste interno con docentes de la Facultad, el decano de la facultad Lander Beloki, el mismo Joxe Mari Aizega como vicerrector Académico de MU y su rector Josu Zabala así como responsables de la Corporación Mondragon y de la red Team Academy.

Según Peter Senge, el compromiso y entusiasmo personal nacen de resultados personales concretos. El programa piloto llevado a cabo en otoño de 2008 influyó muy positivamente en el compromiso de los/as miembros del grupo, y también en el proceso de Team Mastery 2. Ambas partes ofrecieron la plataforma para reflexionar y para el desarrollo personal. Senge afirma que el cambio profundo necesita también de la mejora en resultados empresariales, pero es solamente una tercera parte de los resultados aspirados por el proceso de cambio. La última parte consiste en desarrollar redes en las que las personas comprometidas puedan implicarse para actuar. En ese sentido, la red internacional de Team Academy apoyó firmemente en su cometido.

De acuerdo con Peter Senge, las organizaciones de hoy en día son sistemas vivos, ya que están constituidas por personas humanas trabajando dentro de la organización. Teniendo en cuenta la falta de control sobre la dinámica de crecimiento de la naturaleza, es improbable formular un formato o pauta que describa el modo en el que debe crearse una comunidad de aprendizaje, como por ejemplo Team Academy. Existen algunos refuerzos y fuerzas limitadoras que afectan al proceso, también percibidos en el proceso de descripción de Mondragon Team Academy. Por ello, otras iniciativas similares pueden ser consideradas puntos de referencia como los mejores elementos de apoyo y prácticos, para experimentar cómo trabajan en su propia organización y cultura. (Senge 1990)

En nuestro caso, decidimos cooperar con Educluster Finland y realizar el estudio, porque sentíamos que tenía un gran valor, no solo para exportar la educación finlandesa, sino también para las iniciativas de Europa y del resto del mundo que buscan respuestas para las necesidades de sus sistemas educativos.

Apuesta a largo plazo y aprendizaje compartido: En el futuro, Europa competirá aun más si cabe en el campo de la educación, no solo con los Estados Unidos de América o Japón, sino, por encima de todo, con los países crecientes reunidos bajo la denominación *BRIC*. Si queremos hacerlo bien en esta humilde empresa, y diferenciarnos, las dos décadas futuras nos mostrarán el camino. Como el mismo caso de Mondragon Team Academy nos ha mostrado, Finlandia puede también responder a los intereses llegados de Latinoamérica o cualquier otra cultura remota. Por eso, es importante que al exportar la educación, lo hagamos mediante la co-creación. Mondragón no está lejos de Brasil, al igual que Finlandia, en términos de geografía y cultura. Puede que Mondragon Team Academy esté aun más desarrollada con respecto a los desafíos futuros, ya que la licenciatura es 17 años más joven comparando con el ejemplo finés. Solamente los años venideros nos mostrarán cómo reaccionará nuestro entorno para con el modelo educativo recién nacido, y cómo responderemos a los desafíos que llegarán en el ámbito de la exportación global de la educación.

Conclusiones

El análisis de los dos casos de los emprendedores sociales Partanen y Arizmendiarieta y de sus respectivos proyectos de empresa social nos demuestra:

- Comparten la existencia de un emprendedor social que identifica el drama del desempleo y la necesidad de formar a emprendedores de equipo y crear empresas cooperativas como dinamizador clave de generación de empleo y riqueza socio-económica en sus comunidades siendo este el objetivo social fundamental de sus proyectos de empresa social.
- La idoneidad del uso de las cooperativas de trabajo como estructura legal adecuada para el desarrollo de modelos óptimos de empresa social que han permitido cosechar un importante impacto socio-económico en ambos casos.
- La capacitación de emprendedores de equipo y la promoción de equipos emprendedores que crean cooperativas de trabajadores emprendedores como agentes clave de generación de riqueza socio-económica, erradicación del desempleo y autorrealización personal de personas comprometidas con la comunidad.
- La importancia de la dimensión educativa en ambos proyectos. En el caso de Team Academy siendo hasta la fecha el principal activo del proyecto y en el caso de la Experiencia Cooperativa de Mondragon siendo

el ingrediente base o punto de partida que permitió el posterior proceso de creación de cooperativas industriales y la nueva semilla del proyecto de Mondragon Team Academy descrito.

- Las notables diferencias existentes entre la dimensión y actividad de las cooperativas de trabajo creadas. En el caso de Team Academy eminentemente de servicios y de una dimensión media de 5-15 personas y en el caso de Mondragon industriales, de distribución, bancaria o de servicios de una dimensión mayor (50-500 socios trabajadores).
- Las fechas en la que se originan, y la edad actual de los proyectos. En el caso de Team Academy con apenas 17 años es un proyecto joven, dinámico y en proceso de definición que surge a finales del siglo XXI en Finlandia, potencia europea centrada en el conocimiento y en el caso de la Experiencia Cooperativa de Mondragon han pasado 63 años desde que se creó la Escuela de aprendices en Mondragon y 54 desde que se crea la primera cooperativa de trabajo industrial en el marco de una sociedad en crisis tras la guerra civil y una economía cerrada y eminentemente manufacturera.

Referencias

- Aranzadi, D. (1976): *Cooperativismo industrial como sistema, empresa y experiencia*. Universidad de Deusto, Bilbao.
- Arizmendiarieta, J.M. (1984), *La Empresa para el Hombre*, Caja Laboral Popular, Mondragon.
- Arizmendiarieta, J.M. (1999) (reprint 1983): *Pensamientos*, Caja Laboral Popular, Mondragon.
- Azurmendi, J. (1984): *El Hombre Cooperativo: Pensamiento de Arizmendiarieta*, Caja Laboral Popular, Mondragon.
- Azurmendi, J. (1996): *La idea cooperativa: Del servicio a la Comunidad a su Nueva Creación*, Fundación Gizabidea, Mondragon.
- Bornstein, D. (2007): *How to Change the World*. Oxford University Press, Oxford.
- Borzaga, C.; Defourny, J. y otros, 2004 (ed.): *The emergence of Social Enterprise*, EMES research network, Routledge, Londres.
- Chaves, R. (1999): «Grupos empresariales de la economía social: un análisis desde la perspectiva española», in Barea, J. et al.: *Grupos Empresariales de la Economía Social*, CIRIEC, Valencia.
- Clamp, C. (2003): *The Evolution of Management in the Mondragon Cooperatives*, Mapping Cooperative Studies in the New Millennium, University of Victoria.
- Defourny, J. (1992): *Developper l'entreprise sociale*, Fondation du Roi Baudouin, Bruxelles.
- Elkintong, J. y Hartigan, P. (2008): *The Power of Unreasonable People*. Harvard Business School Press, Boston MA.
- International Co-Operative Alliance (2006): *Global 300 Report*, Geneva.
- Irizar, I. (2006): *Cooperativas, globalización y deslocalización*, Ed. Mondragon Unibertsitatea, Arrasate.
- Karnani, A. (2006): *Fortune at the Bottom of the Pyramid: A Mirage*, Ross School of Business, wp 1035, Septiembre 2006, Universidad de Michigan.

- Kasmir, S. (1996): *The Mith of Mondragon*, State University of New York Press, Albany.
- Kotter, J. (1996): *Leading Change*, Harvard Business School Press, Boston MA.
- Macpherson, I. (1995): *Co-operative Principles for the 21st Century*, ICA, Geneva.
- Mannermaa, M. (2008): *Jokuveli-Elämä ja vaikuttaminen ubiikkiyhteiskunnassa*, WSOY.
- Molina, F. (2005): *Jose María Arizmendiarrreta (1915-1976)*, Caja Laboral, Mondragon.
- Partanen, T. (2004): *Team Academy the book*, Jyvaskyla
- Prahalad, C.K. (2005): *La fortuna en la base de la pirámide*, Granica, Barcelona.
- Prahalad, C.K. y Hammond, A. (2002): «What works: serving the poor profitability», Harvard Business Review, Boston, MA.
- Senge, P. (1990): *Schools that Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*,
- Senge, P. (1990): *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, Currency
- Spear, R. and Borzaga, C. (2004): *Trends and challenges for Co-operatives and Social Enterprises in developed and transition countries*, Edizioni 31, Trento.
- Vanek, J. (2007): «A note on the future and dynamics of economic democracy,» *Advances in the Economics Analysis of Participatory and Labor-managed Firms*, volume, 10, pp. 297-304.
- Yunus, M. (2008): *Creating a World Without Poverty*. Public Affairs.

Emprendizaje en formación profesional en el País Vasco

Pilar Díez Mintegui

Programa EJE-Área de Innovación en la Gestión-Kudeaketarako Berrikuntza Arloa-TKNIKA

Resumen: El Departamento de Educación del Gobierno Vasco a través y dentro de la Viceconsejería de Formación Profesional en Tknika (Centro de Innovación para la Formación Profesional y el Aprendizaje Permanente), fomenta el emprendizaje como una de sus principales líneas de actuación, consciente de las necesidades del mundo empresarial, que demanda personas con iniciativa, con sólida formación, que sepan trabajar en equipo y capaces de asumir riesgos.

Introducción

El Departamento de Educación del Gobierno Vasco a través y dentro de la Viceconsejería de Formación Profesional en Tknika (Centro de Innovación para la Formación Profesional y el Aprendizaje Permanente), fomenta el emprendizaje como una de sus principales líneas de actuación, consciente de las necesidades del mundo empresarial, que demanda personas con iniciativa, con sólida formación, que sepan trabajar en equipo y capaces de asumir riesgos.

Se denomina emprendedor o emprendedora a aquella persona que identifica una oportunidad de negocio y organiza los recursos económicos, técnicos y humanos necesarios para ponerla en marcha, estando dispuesto a asumir un riesgo económico en esta iniciativa. La persona emprendedora, no obstante, no se limita sólo al campo empresarial sino que puede ser emprendedor en sus relaciones y acciones diarias, sin tener un fin último de negocio. El emprendedor o emprendedora es una persona innovadora, flexible, dinámica, capaz de asumir riesgos, creativa y orientada al crecimiento del proyecto en el que se encuentra inmersa.

Lanzando una mano a la poesía:

*el MUNDO está en MANOS de
AQUÉLLOS que tienen el CORAJE
de SOÑAR y de CORRER el
RIESGO de VIVIR sus SUEÑOS*

En esta apuesta por el emprendizaje se trabaja con intensidad principalmente en dos programas, Urratsbat y EJE.

Programa Urratsbat

Urratsbat es un programa que ayuda al alumnado de FP en la creación de su propia empresa. Esto no es tarea fácil, por eso Urratsbat opta por convertir los centros educativos en viveros e incubadoras de empresas. En cada uno de los centros las personas promotoras disponen del servicio de la Oficina de la Persona Emprendedora, oficina debidamente equipada y disponible de forma gratuita donde el emprendedor puede ir desarrollando su plan de negocio, realizar el estudio de mercado o una vez constituida la empresa, trabajar en ella durante el primer año.

Si los proyectos así lo requieren, los participantes del programa podrán también usar otras instalaciones, como talleres del centro para realizar prototipos del producto en fase de estudio o en la fase del lanzamiento del servicio o producto.

Además, cada centro dispone de una persona que realiza labores de sensibilización y dinamización de proyectos empresariales. Con la ayuda de asesorías externas se fija como objetivo estratégico la creación de una empresa promovida por el alumnado del centro en cada curso escolar.

La entrega del profesorado dinamizador del programa, el liderazgo de los equipos directivos, la profesionalidad de las asesorías externas, la coordinación de Tknika, y la inestimable colaboración de otras entidades como los departamentos de Trabajo y de Industria del Gobierno Vasco, Diputaciones y entidades bancarias, hacen que entre todos y todas estemos consiguiendo exitosos resultados, creándose en los diez años que lleva el programa alrededor de 200 empresas en los 40 centros que forman parte del programa.

Antes de lanzar estas empresas al mercado, se realiza un exhaustivo trabajo de investigación, analizando el sector y estudiando posibles nichos de mercado. Esto hace que el porcentaje de mortandad sea pequeño y que la mayoría de las empresas creadas sigan adelante.

Los sectores a los que se dedican estas pequeñas empresas son: el 45% operan en el sector servicios, un 34% lo hace en industria, 12% de iniciativas trabajan relacionado con la informática y el 9% son del sector Imagen y Sonido

Desarrollo del programa Urratsbat:

- 1) Sensibilización: El dinamizador organiza charlas con los alumnos de 2.º curso donde se les muestra el autoempleo como una salida real al mundo laboral, explicándoles el proceso desde que nace la idea hasta que se convierte en una empresa real.
- 2) Curso de 16 horas fuera del horario escolar: Una asesoría especializada trabaja con los alumnos que tengan una idea y quieran aprender cómo llevarla a cabo, plasmándola en un pequeño preproyecto.

- 3) Selección de preproyectos: Entre los preproyectos que se han trabajado en el curso de 16 horas y otros presentados por antiguos alumnos que después de trabajar por cuenta ajena quieren montar su empresa, el centro determina los proyectos que apoyará el curso siguiente.
- 4) Tutorización de proyectos seleccionados en el curso anterior: Con la ayuda de una asesoría externa, el dinamizador del centro acompaña y asesora al promotor a lo largo de cada fase por la que pasa el proyecto empresarial tanto en lo técnico como en lo económico y financiero, analizando subvenciones y fuentes de financiación, en su camino hasta convertirse en una empresa real.
- 5) Organización del día la persona emprendedora dirigido a todo el alumnado: Se reúne a todo el alumnado en el salón de acto del centro y se realiza una charla de divulgación de la cultura emprendedora donde hablan emprendedores consolidados, promotores que están empezando y emprendedores sociales.

El objetivo es ver el emprendizaje como un aspecto no sólo empresarial sino también social y que el alumnado sea consciente de que el autoempleo puede ser una salida real al mundo laboral.

Programa EJE

La sociedad de hoy en día nos demanda personas emprendedoras, capaces de hacer propuestas de mejora y llevar a cabo iniciativas, bien en su propia organización o como trabajador por cuenta ajena, lo que denominamos intraemprendedores. Es por eso que, en el ámbito educativo, tenemos que fomentar y promover las siguientes habilidades y actitudes entre nuestro alumnado:

- Trabajo en equipo. Es fundamental que nuestros alumnos aprendan a trabajar en coordinación con otros para llegar a metas comunes. Todos tienen que adquirir un compromiso y colaborar aportando sus capacidades para lograr un objetivo.
- Iniciativa. No podemos educar en la pasividad, tenemos que favorecer que el alumnado sea capaz de adaptarse a los cambios que hoy en día vivimos en nuestra sociedad. Tienen que participar activamente e influir en el resultado.
- Capacidad creativa e innovación. En un mundo globalizado y competitivo, es fundamental que los futuros trabajadores sean creativos para poder innovar y dar soluciones diferentes a las ya existentes en el mercado.
- Asunción de riesgos y toma de decisiones. Cuando dejamos que los alumnos tomen decisiones, les estamos enseñando a que asuman los riesgos que les rodean y si son erróneas, tienen que analizarlas, evaluarlas y aprender de ellas, buscando la manera de hacerles frente.

- Comunicación. Es importante que nuestros jóvenes, futuros trabajadores sepan transmitir sus ideas, no basta con saberlo hacer, hay que saberlo comunicar.

Para trabajar y fomentar todas estas capacidades en Formación Profesional, tenemos el programa EJE (Empresa Joven Educativa). Este programa, se desarrolla en torno a un proyecto, la creación de una empresa escolar en el aula y se lleva a cabo dentro del curriculum en el módulo o asignatura «Empresa e iniciativa emprendedora».

Por tanto, el alumnado a través de esta experiencia práctica, tendrá la oportunidad de desarrollar en un contexto real las capacidades emprendedoras a la vez que asimilan conceptos básicos sobre la creación y gestión de empresas. Del mismo modo, EJE proporciona al alumnado oportunidades para el conocimiento y contacto con instituciones, entidades y empresas existentes en su entorno local.

A través de la metodología de trabajo EJE se busca que el alumnado se convierta en el verdadero protagonista de su aprendizaje, apostando por una ciudadanía activa involucrada en el desarrollo de su comunidad, personas participativas y con espíritu emprendedor capaces de generar ideas y transformarlas en actos.

El proyecto Empresa Joven Educativa crea un contexto educativo innovador y emplea una metodología de aprendizaje eminentemente práctica que contempla el manejo de nuevas tecnologías (correo electrónico, videoconferencia, uso de lenguas extranjeras, etc.), herramientas de trabajo y comunicación imprescindibles en la actual sociedad de la información.

Los alumnos montan una pequeña empresa en la que realizan todas las actividades de la misma: imagen corporativa, administración, marketing, compraventa, etc. Sus productos son reales, realizados por ellos mismos o comercializados.

A estas empresas se les adjudica un socio, otra empresa escolar, con el que mantienen relaciones comerciales, hacen estudios de mercado y se intercambian el catálogo de productos para al final realizar una compraventa.

A lo largo del curso se realizan dos asambleas de empresarios donde dos representantes de cada empresa participan en la reunión. En la primera, presentan su empresa al resto y en la segunda, cuentan la marcha de la misma. En la primera parte de estas reuniones se les dan talleres de Comunicación y Punto de Venta.

Durante el mes de mayo se organizan ferias en las tres capitales para que los alumnos trabajen el punto de venta y ofrezcan al público sus productos.

EJE en Euskadi

El programa EJE comenzó a impartirse en Euskadi en el curso 2005/06 en 5 Centros de Formación Profesional y tras la buena valoración de los profesores participantes, se decidió el siguiente curso 2006/07 ampliar a otros centros

esta experiencia. Desde ese momento soy la coordinadora del programa, y mis funciones entre otras son:

- Realizar el calendario de las actividades a realizar a lo largo del curso tanto con los alumnos como con los profesores.
- Mantener una comunicación fluida con profesores por e-mail, teléfono, presencial, para recibir información, resolver dudas, problemas...
- Organizar reuniones de profesores, formación, análisis de la marcha del programa, intercambio de buenas prácticas...
- Gestión de la plataforma «euskadiadi» www.euskadiadi.hiru.com
- Gestionar las empresas y los entregables (actividades).
- Organizar reuniones de empresas y su formación.
- Coordinar las colaboraciones de las entidades bancarias.

Desarrollo del Programa

Cuando se pone en marcha la metodología EJE, el ámbito educativo asume el gran cambio que supone esta manera de aprender, educando y promoviendo personas con iniciativa, emprendedoras tanto en lo personal como en lo social y profesional.

Ya no sirve la clase magistral donde el alumno es un sujeto pasivo, los profesores pasan a un segundo plano y los alumnos toman las riendas siendo los protagonistas de su formación.

El cambio se da desde el primer día de clase cuando se les plantea a los alumnos el reto de crear una empresa cooperativa, dirigida por ellos mismos, tomando sus decisiones.

El profesor pasa a ser el consultor al que recurren cuando lo necesitan. Para estos profesores el cambio también es importante, ya no preparan su clase magistral y dejan de tener el control total en el aula, hay que formarles para esta nueva metodología y proporcionarles herramientas que faciliten su labor.

Como todos los cambios, al principio los alumnos se encuentran ante un laberinto «¿cómo creamos esta empresa?», «¿por dónde empezamos?». No saben hacia dónde dirigirse, pero su profesor, poco a poco, les irá facilitando las herramientas adecuadas para poder llevar a cabo su objetivo.

Éstos son los cuatro ejes principales que deberán seguir:

- 1) Creación de la empresa:
 - Cronograma.
 - El equipo de trabajo.
 - Imagen corporativa.
- 2) Trabajando en la empresa:
 - El producto.
 - La producción.

- Estudio de mercado.
 - Proveedores.
 - Catálogo.
 - Plan de viabilidad.
- 3) Comercialización:
- Punto de venta.
 - Calendario de ventas.
 - Hoja de pedido.
 - Albarán.
 - Factura.
- 4) Obteniendo resultados:
- Documentación contable.
 - Análisis de resultados.
 - Informe final.
 - Disolución de la empresa.

Es muy importante el tiempo, no hay que dormirse, las horas pasan y llegan los hitos importantes sin que se den cuenta, tienen que tener muy claro el trabajo que van a realizar. Para ello, tendrán que hacer un cronograma con las actividades y la fecha de su ejecución, y lo seguirán a lo largo del curso. Las actividades principales son:

- Formación del equipo.
- Nombre de la empresa.
- Cuenta de correo electrónico.
- Registro cooperativa en la plataforma «Euskadiadi».
- Logotipo.
- Texto de presentación.
- Foto de grupo.
- Datos del grupo a la coordinadora.
- Organigrama.
- Programación de tareas.
- Diseño de Blog.
- Definición de capacidades.
- Elaboración de CV.
- Definición del producto.
- Cumplimentar formulario «Mi Cooperativa» en la plataforma «Euskadiadi».
- Estatutos (Reglamento Interno).
- Asignación socio.
- Saludo socio.
- Comunicación empresa socia.
- Convenio Colaboración.

- 1.º Congreso Empresas EJE.
- Manual de régimen interno.
- Manual imagen corporativa.
- Plan de viabilidad.
- Apertura de cuenta de crédito.
- Proveedores.
- Catálogo.
- 2.º Congreso de Empresas EJE.
- Estudio de Mercado.
- Presentación punto de venta.
- Campaña publicitaria. Equipo de ventas.
- Documentos de Compra-venta (Carta comercial, albaran, factura, etc.).
- Ventas (centros escolares, mercados, ferias).
- Documentación contable (balance, cuenta de resultados, etc.).
- Análisis de Resultados.
- Reparto de beneficios.
- Auditoría.
- Informe final.
- Disolución.
- Notificación de disolución.

En la marcha de estas pequeñas empresas escolares es muy importante la formación del equipo de trabajo, es básico para el buen funcionamiento. Tendrán que hacer el organigrama donde, como en una noria, todos sus brazos son importantes y donde si uno falla, falla el equipo, aportando cada miembro sus habilidades y capacidades y comprobando que todos somos importantes y necesarios.

Para la formación de este equipo se realizan pruebas básicas y alguna actividad en grupo, con el fin de conocer las capacidades de cada miembro y poder completar el organigrama, asignando los puestos de trabajo adecuadamente para el mayor rendimiento de la empresa.

Es importante que los alumnos debatan sobre lo que es trabajar en equipo, que vean y comprueben que tener la misma dirección y sentido en el grupo, te encamina a llegar a la meta mejor y más rápido. Al ayudarse unos a otros se cumplen mejor los objetivos.

Las relaciones entre las personas no son fáciles y tendrán momentos de discusiones. Comprobarán que los únicos secretos del éxito son: acordar, acordar, acordar y trabajar, trabajar, trabajar. Para ello tendrán que confeccionar los estatutos y poner las normas de la empresa, adquiriendo cada uno de los miembros un compromiso de cumplimiento. Si todos se mantienen en sintonía estarán dispuestos a aceptar y ofrecer ayuda.

También es importante que en los estatutos se defina cómo van a repartir los beneficios y que una parte de los mismos sea destinada a un fin social, fomentando entre los alumnos la solidaridad.

En una empresa la comunicación es vital, es muy importante que los alumnos desarrollen esta habilidad y sepan contar lo que están haciendo, tienen que tener la oportunidad de preparar una pequeña presentación y darla a conocer al equipo directivo de sus centros, a las otras empresas en reuniones, a compañeros de su centro, prensa, radio, etc. organizando charlas por medio del correo electrónico, blog, Web...

A lo largo del curso, se organizan dos reuniones de empresas escolares EJE a las que acuden 2 representantes de cada una de ellas, estas reuniones son dinamizadas por una de las empresas. El objetivo principal de estos encuentros es trabajar la comunicación. Para ello, en la primera sesión, se les imparte un pequeño taller con unas pautas que deben tener en cuenta a la hora de promocionar sus empresas, después cada una de ellas cuenta al resto la situación en la que se encuentran, su nombre, organigrama, producto. También es importante la oportunidad de estar y charlar con otros alumnos que, como ellos, participan en este programa.

Esta experiencia, aunque les cuesta, ya que no es fácil hablar delante del público, es muy enriquecedora, les sirve como motivación.

En la segunda reunión, se aprecia cómo van mejorando en las presentaciones, y dado que se acerca el período de ventas, reciben un taller de «Punto de venta».

Cuando estas empresas tienen una parte del camino recorrido, se les adjudica un socio, este socio puede ser de su misma comunidad Autónoma, de otra comunidad Autónoma o del extranjero.

La comunicación tiene que ser muy fluida, con ellos se mantiene una relación comercial y se adquiere un compromiso. Por lo menos tienen que tener una comunicación semanal, intercambiar sus catálogos y, si llegan a un acuerdo, hacer una compra-venta.

Como toda empresa, es importante que conozcan a su público objetivo, al que van dirigidos sus productos y esto sólo lo podrán saber a través de la información que recaben de sus socios, a los que enviarán encuestas para hacer un estudio de mercado.

Y qué sería de las empresas sin dinero. Los alumnos, como empresarios, tienen que buscar financiación para poder hacer frente a los gastos que les origina la marcha de sus negocios. Son muchas las actividades puntuales que se les ocurren. Algunos, por ejemplo, preparan una cesta con productos, venden papeletas y la rifan, otros venden lotería y otros piden permiso en sus centros para poner un puesto de venta de bocadillos, además, también tienen la oportunidad de recurrir a una entidad bancaria. Para ello tenemos convenios firmados con BBK en Bizkaia, Caja Vital en Álaba y Kutxa en Gipuzkoa donde tienen la posibilidad de solicitar una cuenta de crédito.

La empresa tiene que ponerse en contacto con la entidad que le corresponda, solicitar una cita y contar su proyecto. El director, les pide un pequeño plan de viabilidad donde tienen que reflejar los datos de su empresa y demostrar que sus pequeños negocios van a poder hacer frente a los 500 € de préstamo.

Por fin llega el momento de vender sus productos y comprobar si todo lo que han trabajado hasta ahora empieza a verse reflejado en ingresos. Son diferentes los lugares en los que ponen sus puntos de venta, lo más habitual es hacerlo en sus centros y en su entorno.

Desde la coordinación se organiza un mercado de empresas EJE en cada provincia donde se juntan todos estos empresarios y demuestran su arte en la decoración de sus puntos de venta y su capacidad de persuasión a los clientes que se acercan.

Una vez realizadas las ventas llega la hora de ver los resultados. Para ello, tendrán que realizar todos los pagos pendientes y cumplimentar todos los documentos contables.

A la hora de evaluar, al final hay que poner una nota, tendremos que marcar desde el principio la forma en que va a realizarse, pero es imprescindible que los alumnos participen en esta evaluación. Se les dará una plantilla que regularmente cumplimentarán donde constará la autoevaluación de cada miembro de la empresa, la evaluación a los compañeros y a la propia cooperativa. Es imprescindible analizar los resultados de esta evaluación para que sirva para mejorar las habilidades y actitudes de los alumnos y no para frustrarlos.

Si el resultado es positivo, como definieron en sus estatutos, una parte irá destinada a una obra social, aunque el dinero no es la única manera de ayudar a colectivos más desfavorecidos. Han sido muchas las empresas escolares que han pasado parte de su tiempo involucrándose en organizar actividades encaminadas a ayudar a alguna ONG, entre otras, caben destacar la recogida de juguetes por Navidad, taller de cocina con la Asociación de niños enfermos de cáncer, colaboración con Intermon, etc.

Los alumnos han demostrado que, cuando se les da la oportunidad, son capaces de hacer muchas cosas, que son solidarios y que les gusta formar parte de su formación.

Poco a poco, el laberinto y las dudas del principio se han despejado, a lo largo de todo el curso han trabajado en su empresa y han sido capaces de llevar el proyecto adelante.

Es seguro, y así lo dicen los alumnos, que al contrario de lo que pasa cuando estudian para un examen, que se les olvida fácilmente, todo lo que han aprendido por propia experiencia no se les va a olvidar. Algunos de estos alumnos se están planteando montar su propia empresa y participan en el programa Urratsbat para hacer su proyecto.

El camino no ha sido fácil, han surgido problemas que han tenido que superar y han aprendido de sus errores. El profesor ha sido como su entrenador, el que les ha facilitado herramientas, les ha animado, les ha orientado, pero no ha saltado a la pista, ha seguido el partido desde la banda, dispuesto a echarles un cable en los momentos necesarios.

Como colofón al trabajo realizado a lo largo del curso en el mes de mayo, y coincidiendo con el mes de la persona emprendedora, se organiza un evento

de entrega de premios de emprendizaje donde se reconoce el trabajo tanto a empresas escolares EJE, como a empresas Urratsbat.

Para presentarse a estos premios los participantes tienen que cumplimentar un dossier que tras el exhaustivo análisis de un jurado formado por profesores y dinamizadores, hará la adjudicación de los mismos.

Estos premios están subvencionados en el caso de EJE por las entidades bancarias colaboradoras, Caja Vital, BBK y Kutxa, y en el caso de Urratsbat por el Departamento de Industria.

Para terminar, invito a la reflexión sobre la importancia de reemplazar, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la simple transmisión de conocimientos en la enseñanza, por métodos que impliquen a todos los agentes educativos, generando nuevos itinerarios formativos, donde no sólo se valore el conocimiento sino la formación de una ciudadanía activa, con valores y capaces de adaptarse a los cambios de la época en la que les toca vivir.

Educación emprendedora: un enfoque regional con una visión europea

Iván Diego

VALNALON project-Principado de Asturias

Resumen: Este artículo contextualiza en el marco europeo una estrategia regional para el fomento de la cultura emprendedora en el sistema educativo mediante el análisis de las acciones principales y estructuras de apoyo que serán comparados con los elementos de una estrategia nacional ideal propuestos en el informe de la Comisión Europea «Towards greater cooperation and coherence in entrepreneurship education» (CE, 2010).

Antecedentes

La crisis económica de mediados de los 80 supuso un punto de inflexión en varias regiones españolas. El dismantelamiento de los principales motores de sus economías, como la minería, la siderurgia, la industria pesada, trajo consigo drásticas consecuencias entre las que cabe destacar un aumento del desempleo, un flujo migratorio negativo y un envejecimiento de la población pero sobre todo, la sensación de estar ante un callejón sin salida.

El desarrollo de nuevas infraestructuras, la atracción de inversión extranjera y medidas para incentivar la creación de empresas fueron algunas de las acciones emprendidas por los sucesivos gobiernos autonómicos españoles para intentar paliar los catastróficos efectos de este duro proceso de reconversión. Sin embargo pronto quedó bien claro que ese cambio de modelo económico no llegaría a producirse si no iba a acompañado de un cambio de mentalidad a la hora de afrontar los retos que planteaba esta nueva situación. Varias comunidades autónomas crearon entidades de apoyo y asesoramiento para estimular la creación de empresas.

Programas de fomento de la Cultura Emprendedora

El factor diferenciador del modelo que adoptaron algunas comunidades consistió en concentrar parte de sus esfuerzos en el sistema educativo para lo-

grar este cambio actitudinal mediante la introducción, de manera progresiva, de acciones en cada una de las etapas del sistema educativo creando un continuo, que proporciona al alumnado de la región la posibilidad de valorar y experimentar de una manera práctica que supone emprender con el objetivo prioritario de potenciar entre las capas más jóvenes de la población el desarrollo de habilidades y actitudes como la flexibilidad, la iniciativa, la creatividad, la toma de riesgos que les serán indudablemente útiles para encarar los retos en su vida personal, mejorar su empleabilidad y considerar el trabajo por cuenta propia como una opción deseable y factible en un futuro.

Los programas exitosos y más ambiciosos fueron suscritos por los gobiernos autonómicos y los principales interlocutores sociales (comunidad educativa, empresas, sindicatos). Lo que confirmaba de manera definitiva el decidido apoyo de los gobiernos regionales a la educación emprendedora era la asignación de una partida presupuestaria específica que permitía asegurar la sostenibilidad de la estrategia a medio plazo. Con el tiempo se han ido desarrollando diferentes planes y acuerdos para la competitividad, el empleo y el bienestar socio-económico lo que constituyó una segunda fase de financiación. Este eje incluye además de las acciones en el sistema educativo, los servicios de apoyo integrado a la creación de empresas (semilleros e incubadoras de empresa) y centros de asesoramiento tecnológico para empresas.

La educación emprendedora en las políticas europeas

El decidido apoyo a la educación emprendedora en la nueva estrategia Educación y Formación 2020 (ET, 2020; por sus siglas en inglés) es por el momento la última etapa de un largo recorrido que se inició con la firma de la Agenda de Lisboa (2000) ratificada por todos los estados miembros en los que la Unión Europea (UE) se planteó convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva del mundo. A partir de entonces se observa un apoyo sostenido a la inclusión del espíritu emprendedor en los sistemas educativos europeos. De este modo, se puede afirmar que el concepto ha sufrido un proceso de «institucionalización» (Berglund, 2006).

El anterior marco estratégico para la cooperación en educación y formación ha contribuido sin duda alguna a mejorar los sistemas educativos pero al llegar al final de este ciclo ha puesto de manifiesto que muchos de los objetivos iniciales no se alcanzarán.

Su sucesor, el nuevo marco estratégico ET 2020 tiene como objetivo asegurar:

- El desarrollo personal, social y profesional de todos los ciudadanos.
- Prosperidad económica, empleo sostenible a la vez que la promoción de valores democráticos, ciudadanía activa y diálogo intercultural.

Una vez más el aprendizaje permanente es la base fundamental de la estrategia y se definen cuatro objetivos específicos:

1. Hacer que el aprendizaje permanente y la movilidad sean realidades.
2. Mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos.
3. Promover la igualdad, la cohesión social y la ciudadanía activa.
4. Potenciar la creatividad y la innovación, incluyendo el espíritu emprendedor, en todos los niveles del sistema educativo.

Hacia una mayor cooperación y cohesión en la educación emprendedora

El último informe de la Comisión Europea «Towards greater cooperation and coherence in entrepreneurship education» hace un claro llamamiento a todos los estados miembro para aunar esfuerzos y cooperar con más intensidad en este campo. La educación emprendedora sigue siendo un concepto complejo y abierto a varias interpretaciones por lo que es necesario tener en cuenta el contexto económico, social y cultural así como las actitudes y la importancia atribuida al espíritu emprendedor a la hora de diseñar y poner en marcha una estrategia en un territorio determinado. Sin embargo, en muchas ocasiones el problema en muchos países y regiones europeas parece situarse en el extremo opuesto del espectro y no es otro que el síndrome de la necesidad de reinventar la rueda una y otra vez. El número de proyectos y planes de acción es cada vez mayor pero en muchas ocasiones parece que cada territorio desarrolla sus estrategias partiendo de cero y sin tener en cuenta las buenas prácticas existentes.

El informe analiza las diferentes estrategias y planes de acción para identificar buenas prácticas y proponer un modelo lógico de progresión y unos indicadores que sirvan como referencia a nivel europeo. De este modo se identifican los elementos que definen una estrategia nacional ideal:

1. Una definición clara de educación emprendedora.
2. Cooperación inter-ministerial en la articulación de la estrategia.
3. Consulta y comunicación con los principales interlocutores para lograr el mayor grado de comprensión y de difusión posible del concepto.
4. Inclusión del espíritu emprendedor como competencia clave en todas las áreas del curriculum.
5. Plantear objetivos visionarios y ambiciosos.
6. Integrar y apoyar la estrategia con ejemplos de buenas prácticas.
7. Formar al profesorado.
8. Desarrollar un modelo lógico que incluya indicadores, resultados e impacto esperado.
9. Estrategias que demuestren una progresión desde la educación primaria hasta la educación superior.
10. Fondos para desarrollar la estrategia.

Fuente: «Towards greater cooperation and coherence in entrepreneurship education» (DGE, 2010).

¿Una estrategia ideal?

En esta sección se desarrollará el análisis de un modelo de estrategia regional tomando como base los elementos anteriormente citados por la Comisión.

1. *Una definición clara de educación emprendedora*

1.1. UN ENFOQUE NO CENTRADO EXCLUSIVAMENTE EN LA CREACIÓN DE EMPRESA

Adoptar la definición propuesta por la Comisión de forma que las competencias clave formen parte del marco conceptual. De este modo la competencia «el sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor» se define de manera amplia como «la habilidad de la persona para llevar sus ideas a la práctica». Esta definición permite una interpretación lo suficientemente amplia del espíritu emprendedor en educación sin tener que quedar circunscrito exclusivamente a temas relacionados con el mundo de la empresa. De este modo el concepto engloba dos interpretaciones:

- Una interpretación más amplia relacionada con el desarrollo de habilidades y actitudes que no están directamente enfocadas a la creación de empresas.
- Un concepto más específico relacionado con la formación para la creación y gestión de empresas.

1.2. EMPRENDER COMO PROCESO COLECTIVO

Las definiciones de educación emprendedora están por lo general sesgadas hacia el comportamiento individual pero en muchos casos es una tarea colectiva. «La educación emprendedora implica desarrollar comportamientos, habilidades y actitudes aplicables individual o colectivamente para ayudar a las personas y las organizaciones de todo tipo a crear, gestionar y disfrutar el cambio y la innovación []. La educación emprendedora es el proceso en el cual se lleva a la práctica y se alienta esta manera de actuar» (Mattila, Rytköla, Ruskovaara, 2004).

De este modo la educación emprendedora tiene que concentrarse en metodologías como el aprendizaje cooperativo que permitan a los alumnos aprender a trabajar en equipo de manera productiva y efectiva. Esto exige un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje que debe estar basado en los principios de participación activa, interacción entre iguales, diálogo y reflexión (Sahlberg, 2009).

1.3. EDUCACIÓN EMPRENDEDORA, UNA HERRAMIENTA PREVENTIVA CONTRA LA EXCLUSIÓN SOCIAL

La educación emprendedora puede ayudar a mejorar la experiencia educativa de los jóvenes con riesgo de abandono escolar. Los proyectos de educa-

ción emprendedora pueden constituir una buena herramienta para mejora las competencias sociales y emocionales y para crear aspiraciones. Con esto no pretendemos decir que la educación emprendedora sea la panacea para un problema tan complejo pero el impacto positivo de estos programas en jóvenes en riesgo no debe minusvalorarse.

2. *Cooperación inter-ministerial en la articulación de la estrategia*

En el caso de estrategias regionales españolas deben procurar el desarrollo de estrategias conjuntas y coordinadas a través de la cooperación entre las instancia de gobierno dedicadas a la industria con las de educación.

3. *Consulta y comunicación con los principales interlocutores para lograr el mayor grado de comprensión y de difusión posible del concepto*

Un acuerdo para el desarrollo de competencias, empleo y el bienestar socio-económico general deber ser suscrito por los principales interlocutores sociales (comunidad educativa, sindicatos y la asociación de empresarios) para hacer sustentable la estrategia.

4. *Inclusión del espíritu emprendedor como competencia clave en todas las áreas del curriculum*

4.1. ASIGNATURAS ESPECÍFICAS

La inclusión de la educación emprendedora en los planes de estudio es considerada como un gran avance y un buen indicador de compromiso político. No hay duda de que la inclusión curricular eleva hasta cierto punto el perfil de la educación emprendedora a través del reforzamiento de la aceptación académica, pero es necesario evitar confinar a la educación emprendedora en un silo y que sea considerada como un aspecto de orden menor. De cualquier modo, investigaciones recientes muestran que la inclusión curricular de la educación emprendedora tiene un impacto positivo en el desarrollo cognitivo de actitudes emprendedoras en los estudiantes.

4.2. EDUCACIÓN EMPRENDEDORA EN ASIGNATURAS NO RELACIONADAS CON LA ECONOMÍA

Los programas centrados en dimensiones sociales y culturales de la educación emprendedora facilitan al profesorado herramientas que favorecen el desarrollo de los contenidos curriculares de asignaturas no relacionadas con la economía adoptando metodologías más activas, que en definitiva buscan el mismo objetivo: potenciar el desarrollo de actitudes y habilidades relacionadas con el espíritu emprendedor.

4.3. LA COMPETENCIA EMPRENDEDORA COMO ASPECTO TRANSVERSAL

La incorporación de la cultura emprendedora de manera transversal en todas las asignaturas y planteamientos pedagógicos, y no de manera aislada como una asignatura específica, podría aportar una gran riqueza al sistema.

5. *Plantear objetivos visionarios y ambiciosos*

5.1. LA HUELLA EMPRENDEDORA

El concepto de huella emprendedora es una metáfora que sirve para explicar nuestra visión. Se inspira en el concepto de huella ecológica, el indicador que mide la superficie de tierra y agua que necesita un país para producir los recursos que consume y absorber los desechos que genera utilizando la tecnología existente (*Global Footprint Network*). De este modo cuanto mayor sea la huella ecológica, mayor es el impacto negativo sobre el medio ambiente.

La huella emprendedora podría definirse como el indicador que mide la cantidad de ideas que llevan a la práctica los habitantes de un país y que tienen un impacto positivo en la sociedad. La huella emprendedora tiene en cuenta las dimensiones personales, sociales, culturales, económicas y medioambientales del espíritu emprendedor. A diferencia del caso anterior, la amplitud de la huella emprendedora mostraría connotaciones positivas.

6. *Integrar y apoyar la estrategia con ejemplos de buenas prácticas*

Una estrategia regional de emprendizaje y sentido de la iniciativa debería identificar buenas prácticas en Europa y jugar un papel activo en foros internacionales, y participar en proyectos europeos relacionados con la educación emprendedora.

7. *Formar al profesorado*

Convencer al profesorado sobre la importancia del espíritu emprendedor debería ser una de las tareas primordiales en cualquier estrategia de educación emprendedora. Como en la mayoría de los aspectos relacionados con la educación, los profesores deben jugar un papel crucial en el fomento de cualquier proyecto innovador en los centros educativos. «El profesorado es un factor decisivo en la gestación del cambio entre los estudiantes» (Arbel, Dor, Weiss, Peffers, 2001).

El fin último de cualquier programa de educación emprendedora es provocar un cambio actitudinal en los estudiantes. Este cambio sólo se produce si los estudiantes perciben un cambio paralelo en la actitud del profesor. El dominio de la materia es importante, pero los rasgos personales y el comportamiento del profesor/a lo son mucho más.

A pesar de la inmensa cantidad de políticas, recomendaciones y documentación sobre educación emprendedora, existe una necesidad urgente de ir más allá del discurso teórico y de aportar ejemplos concretos de cómo ejecutarla en el aula (Ruskovaara, Ikävälko, 2005).

Teniendo en cuenta que en la mayoría de los casos la educación emprendedora supone un reto importante para los propios profesores ya que requiere la incorporación de nuevas metodologías, los cursos de formación del profesorado se deberán ofertar a través de los centros de formación del profesorado, y debería contar con la acreditación correspondiente. Los cursos deben ser diseñados para proporcionar al profesorado herramientas para maximizar el aprendizaje social, fomentar el trabajo en red, desarrollar la motivación y el compromiso de los estudiantes, proporcionar oportunidades para asumir riesgos de manera calculada, buscar y aprovechar oportunidades de una forma innovadora e implicar a los estudiantes para que asuman responsabilidades en el desarrollo de su aprendizaje, todos ellos rasgos distintivos de la enseñanza emprendedora de alta calidad según Gibb (2001).

8. *Desarrollar un modelo lógico que incluya indicadores, resultados e impacto esperado*

La evaluación de impacto sigue siendo el mayor desafío. El último informe sobre el progreso de cumplimiento de los Objetivos de Lisboa dedica un capítulo completo a las competencias clave, pero el espíritu emprendedor entre otros queda fuera debido a la falta de indicadores y métodos adecuados para verificar progresos, especialmente en lo referente al desarrollo de actitudes y habilidades.

La evaluación es una cuestión importante, pero antes de desarrollar una serie de herramientas es necesario estar de acuerdo en las características que definen una educación emprendedora de calidad. Intuitivamente parece obvio que uno de los impactos esperados es el incremento en el número de empresas creadas, pero la evidencia empírica muestra que este no es necesariamente un indicador fiable, al menos a corto o medio plazo. Además no hay que olvidar que la educación emprendedora es algo más que animar a la gente joven creen sus propias empresas.

No obstante es probable que uno de los efectos de la educación emprendedora sea aumentar la intención de crear una empresa. Esto es, el grado en el cual una persona percibe que poner en marcha un negocio es una opción deseable y viable.

9. *Estrategias que demuestren una progresión desde la educación primaria hasta la educación superior*

La estrategia regional debería comprender que el alumnado tenga la posibilidad de participar en proyectos de educación emprendedora a lo largo de cada una de las etapas del sistema educativo desde la escuela primaria.

10. *Fondos para desarrollar la estrategia*

La sostenibilidad a medio plazo de todas las iniciativas que comprendan una estrategia regional de cultura emprendedora y sentido de la iniciativa permite adoptar una visión de conjunto y ayuda a que la educación emprendedora no sea considerada como una moda pasajera.

Conclusiones

Asturias ha realizado un esfuerzo importante para colocar el espíritu emprendedor en lo alto de la lista de prioridades de su política educativa. No obstante y lejos de caer en la autocomplacencia queda mucho camino por recorrer.

Estos son algunos de los retos de futuro a corto y medio plazo:

- Conseguir una mayor comprensión y aceptación del concepto de educación emprendedora entre los equipos directivos y profesorado de otras asignaturas. Un primer paso encaminado a este objetivo sería mapear proyectos y acciones que ya se están desarrollando en los centros educativos y que estimulan estas actitudes dentro de otras asignaturas aunque no reciban el nombre de educación emprendedora.
- Ofertar formación dirigida a profesores de asignaturas no relacionadas con la empresa y formación específica para equipos directivos
- Integrar la cultura emprendedora en las políticas y la cultura organizacional de los centros educativos.
- Crear un perfil específico de dinamizador con la asignación de tiempo y recursos necesaria para que impulse proyectos de educación emprendedora en cada centro educativo.
- Incentivar la colaboración entre mundo real (empresas, instituciones públicas, asociaciones) y la escuela que vaya más allá de la formación en centros de trabajo.
- Identificar las metodologías más efectivas para desarrollar disposiciones positivas hacia el espíritu emprendedor prestando especial atención a los últimos avances en el campo de la neurociencia y la psicología cognitiva.
- Reforzar la cooperación con la Universidad para realizar proyectos de investigación educativa que permitan justificar con estudios concluyentes la inversión de dinero público en este tipo de iniciativas.
- Apostar por la senda de la internacionalización a través de la participación en proyectos europeos y redes tanto a nivel de gobierno como de centro.
- Crear la certificación «Centro emprendedor» que permita evaluar la calidad de la educación emprendedora que se desarrolla en los centros educativos.

- Reforzar la oferta formativa al profesorado con cursos de formación inicial que podrían incluirse en los Cursos de Adaptación Pedagógica (CAPs) y en las Escuelas Universitarias de Magisterio, cursos dirigidos a profesorado de asignaturas no relacionadas con la economía o la empresa y formación específica para equipos directivos.

Bibliografía

- Arbel, A.; Dor, L.; Weiss, S. & Peffers, J. (2001): *What makes teacher an agent of change?* ENTRANCE project.
- Berglund, K. (2006): *The process of institutionalizing entrepreneurship within the educational system.*
- European Commission. Enterprise Directorate General (2004): *Final report of the expert group «education for entrepreneurship». Making progress in promoting entrepreneurial attitudes and skills through Primary and Secondary education.*
- European Commission. Enterprise Directorate General (2007): *Assessment of compliance with the entrepreneurship education objective in the context of the 2006 Spring Council conclusions.*
- EU Commission Staff Working Paper (2008): «Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training». *Indicators and Benchmarks.* DG Education and Culture.
- European Commission. Enterprise Directorate General (2010): *Towards greater cooperation and coherence in entrepreneurship education.*
- Gibb, A. (2001): *Enterprise in Education.* Educating Tomorrow's entrepreneurs.
- Mattila, J.; Rytköla, T. & Ruskovaara, E. (2004): *Creating a picture of a teacher as an entrepreneurship educator.*
- Ruskovaara, E. & Ikävalko, M. (2005): «You get what you measure». *Challenges of entrepreneurship education in schools.* University of Lappeenranta. Finland.
- Sahlberg, P. (2009): «Creativity and innovation through lifelong learning». *Lifelong learning in Europe.*

KONPETENTZIAK, EKIMENAREN ZENTZUA ETA EKINTZAILETZA GOI-HEZKUNTZAN

GAZE (Argit.)



Estudios en Ciencia, Tecnología e Innovación

5. zenbakia

**Konpetentziak,
ekimenaren zentzua
eta ekintzailtza Goi-Hezkuntzan**

Konpetentziak, ekimenaren zentzua eta ekintzailletza Goi-Hezkuntzan

GAZE (Argit.)

emeri la zabal oazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

ARGITALPEN
ZERBITZUA
SERVICIO EDITORIAL

2011



Gipuzkoako Foru Aldundia
Diputación Foral de Gipuzkoa

Liburu hau Gipuzkoako Foru Aldundiko Berrikuntza eta Jakintza Gizarte Saileko laguntzari esker argitaratzen da.

Este libro se publica con la ayuda del Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento de la Diputación Foral de Gipuzkoa.

© Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua
Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco
University of the Basque Country Press Service

ISBN: 978-84-9860-561-7

Lege gordailua/Depósito legal: BI - 2777-2011

Fotokonposizioa/Fotocomposición: Ipar, S. Coop.
Zurbaran, 2-4 - 48007 Bilbao

Inprimatzea/Impresión: Itxaropena, S.A.
Araba Kalea, 45 - 20800 Zarautz (Gipuzkoa)

Aurkibidea

Aurkezpena	9
Unibertsitate-esparruan (Gipuzkoa) ekimenaren zentzua sustatzearekin lotutako lurralde-estrategia bat <i>José Ramón Guridi Urrejola</i>	11
Kultura ekintzailea eta kompetentziak: GAZE programaren esperientzia <i>Javier Castro Spila, Julieta Barrenechea, Andoni Ibarra</i>	27
Unibertsitateak kompetentzien araberako irakaskuntzaren eta ikaskuntza kooperatiboaren aurrean <i>Itziar Rekalde Rodríguez</i>	47
Ikaskuntza kooperatiboa eta ekintzaitzarako kompetentziak <i>Javier Monzón</i>	61
Taldean sozialki ekitea kooperatibak sortuz. Bi kasu paraleloen ikerketa: Partanen-Team Academy eta Arizmendiarieta-Mondragon <i>José María Luzarraga Monasterio, Aitor Lizartza Martín, Petrus Piironen, Kaisu Tuominiemi, Iiro Kolehmainen</i>	69
Lanbide heziketako ekintzaitza Euskal Herrian <i>Pilar Díez Mintegui</i>	89
Heziketa ekintzailea: Europako ikuspegia duen eskualdeko ikuspuntua <i>Iván Diego</i>	99

Aurkezpena

GIPUZKOA: GAZTE EKINZALE (GAZE) programaren helburua goi-hezkuntzako ikasleen artean kultura ekintzailea sustatzea da. Horretarako, asotariko sentsibilizazio-jarduerak egiteaz gain, ekimenaren zentzuarekin eta ekintzailetzarekin lotutako konpetentzien curriculum-inkardinazioa gauzatzen da.

GAZE Gipuzkoako Foru Aldundiko Berrikuntzarako eta Jakintzaren Gizarterako Departamentuak (Euskal Herria) eta Gipuzkoako Lurralde Historikoko goi-hezkuntzako 5 instituzioek bultzatzen dute: Euskal Herriko Unibertsitatea, Deustuko Unibertsitatea, Mondragon Unibertsitatea, TECNUN eta TKNKA Euskal Herriko lanbide heziketarako berriztapen-zentroa.

2010eko irailaren 21-22 bitartean GAZE programak GAZE SUMMER topaketa antolatatu zuen, Gipuzkoako goi-hezkuntzako ikasleei zuzendua. GAZE SUMMER topaketa horren helburu nagusia kultura ekintzailea garatzeko beharrezkoak diren zeharkako konpetentziak aztertzea izan zen.

Konpetentziak pertsonak dituzten ezagutza, trebetasun eta jarrera multzo bat dira, lanketa edo eginkizun jakin bat eraginkortasunez garatzeko lagungarri direnak. Esate baterako, talde-lanean aritzea, arazoak ebaztea eta ideia nahiz kontzeptuak egokiro komunikatzea egungo bizitza profesionalean gero eta beharrezkoagoak diren konpetentziak dira.

GAZE SUMMER topaketaren bidez espazio bat jarri zen ikasleen eskura enpresa-ekintzailetza eta gizarte-ekintzailetzan aplikatutako konpetentzia horiei buruzko gogoeta egin zezaten. Topaketa hori hainbat hitzaldirekin eta konpetentziak garatzeko mintegi praktikoko batekin egituratu zen.

GAZE SUMMER topaketa amaitzeko konpetentziak jarduera bizian lantzeko mintegi bat antolatu zen. Bertan ikasleak talde-lanean aritu ziren gure lurralde-inguruneke egiazko eragile batek proposatutako egiazko arazo bat ebazti nahirik. Ikasleen lantaldeak SARECAR izeneko esperientzia aztertu zuen, hau da, Ataungo Udalak (Gipuzkoa) abian jarritako auto elektrikoaren erabilera bultzatzeko ekimena. Ataungo alkate eta egitasmoko zuzendari den Bittor Orozek goi-hezkuntzako ikasleek egindako proposamenak entzun eta komentatu zituen.

Liburu honetan GAZE SUMMER topaketan zehar egindako aurkezpenak jasotzen dira. Lehenik eta behin, Berrikuntzarako eta Jakintzaren Gizarterako

Departamentuko Diputatu José Ramón Guridik egindako aurkezpena jasotzen da, Gipuzkoako Lurralde Historikoan gai horri buruz garatzen diren lurralde-estrategia eta -politikei buruzkoa. Javier Castro Spila, Julieta Barrenechea eta Andoni Ibarra EHUKo M. Sánchez-Mazas Katedrako ikertzaileak dira eta haiek ere egin zuten beren aurkezpena. Bertan goi-hezkuntzaren esparruan kultura ekintzaileari buruzko hurbilketa bat egin zuten eta GAZE programaren kasuan egindako azterketa aipatu zuten. Itziar Rekalde eta Javier Monzónek (EHU) kompetentziekin eta lankidetzak-ikaskuntzarekin lotutako harremanak aztertu zituzten beren aurkezpenetan, egungo berrikuntza akademikoetan dimentsio horiek barneratzen baitira. Ondoren, José María Luzarraga (Mondragon Unibertsitatea), Aitor Lizartza (Mondragon Unibertsitatea) eta Petrus Pii-ronenek (Team Academy-Finlandia) gizarte-ekintzailezari buruzko artikuluan, kooperatibetan garatzeko talde-lanen balizko bi eredu aztertzen dute: Finlandiako eredu eta Mondragon Unibertsitatekoa. Pilar Díez (TKNIKA) eta Iván Diegok (VALNALON project) enpresa-ekintzailezari buruzko ekarpenak egin dituzte. Hala, lanbide heziketaren kasuan eta Asturiaseko Printzerrian ikasle-artearen enpresen sorrera sustatzen duten programen laburpena ematen dute.

Liburu honen helburua da zenbait kontzeptu eta esperientzia praktikoa zabaltzea, goi-hezkuntzako kultura ekintzailean kompetentziak eta lankidetzak-ikaskuntzak garatzeko asmoz.

Unibertsitate-esparruan (Gipuzkoa) ekimenaren zentzua sustatzearekin lotutako lurralde-estrategia bat

José Ramón Guridi Urrejola

Gipuzkoako Foru Aldundiko Berrikuntzarako eta Jakintzaren Gizarterako Departamentua

1. Estrategia bat

Azken GEM txostenek etengabe oroitarazten dutenez, hauek dira jarduera ekintzailea ahalbidetzeko elementu gako nagusiak:

- kultura ekintzailea ahalbidetzeko aldeko testuinguruak izatea,
- hezkuntza eta prestakuntzarekin lotutako sistema inplikatzeko kultura ekintzailearen balioak sustatzen; eta
- pertsona ekintzaileak aitortuko dituen gizarte-ingurune bat izatea.

REM'2009 txostenean, Euskal Autonomia Erkidegoari (EAE) dagokionez inguruneko baldintzak okertu egiten direla adierazten da; hori dela eta, hainbat gomendio proposatzen dira:

- hezkuntza,
- prestakuntza,
- balio soziokulturalak,
- finantza arloko laguntza, eta
- gobernuko programak.

Horri dagokionez, Gipuzkoan Gipuzkoako Foru Aldundiko Berrikuntzarako eta Jakintzaren Gizarterako Departamentuak¹ uste du, inoiz baino gehiago, «*kultura ekintzailea sustatzeko eta ekitea bera balioetsi eta gizartean zabaltzeko*» ekimena indartzen jarraitu behar dela. Ekimen horren helburua Gipuzkoa gizarte ekintzaile gisa ezaugarritzea da.

Bestela esanda eta Europar Batasunaren «Lisboako Estrategia» baitaratuz, ezagutzan oinarritutako gizarte bat sustatu eta eraiki nahi da, lehiakorragoa eta dinamikoagoa izango dena, ekonomikoki modu iraunkorrean eboluzionatzeko gaitasuna izango duena, lanpostu hobe eta gehiagorekin eta kohesio sozial han-

¹ <http://www.igipuzkoa.net/esp/index.asp>

diago batekin; horrek, besteak beste, ekimenaren eta enpresak sortzearen espiritua era jakin batean garatzea dakar, hots, gizarte ekintzaile batentzat funtsezkoa den estrategia gisa. Finean, ezaugarri hauek dituen lurralde bat eraikiz²:

- ekitearen eta enpresak sortzearen espiritua sustatzea;
- kultura ekintzailea bultzatzen duen eta arriskuak hartzea, sormena eta berrikuntza sustatzen dituen hezkuntza/prestakuntza esparrua;
- jarrera ekintzailea eta parte hartzailea duen gizarte-ingurunea, enpresen sorrerari begira dagoena;
- berrikuntza- eta ikerketa-poloak izatea, non Unibertsitateek, Zentro Teknologikoek eta enpresek kolaboratuko duten;
- enpresariak berrikuntzara eta globalizatutako ingurune batean lehiakortasuna bilatzera bideratzea;
- enpresa-lankidetzara orokorra merkatu-eskariei erantzuteko formula gisa hautematea;
- pertsonen protagonismoan oinarritutako kudeaketari dagokionez aurreratu diren erakundeen garapena ahalbidetzea.
- finantzazio-fluxua hobetzea; eta,
- Enpresa Txiki eta Ertainak (ETE) bultzatuko dituen testuinguru administratibo eta arauzkoa sortzea.

Jarrera estrategiko hori, beranduago, indartu egin zen EA Eren «lehiakortasunaren eta gizarte berrikuntzaren planari»³ esker. Bertan, «Euskadi ekintzaile» baten aldeko hautua egiten da eta, era berean, prestakuntza- eta hezkuntza-eredu jakin baterantz jotzeko beharra adierazten da, ingurune berriak eskatutako balio eta trebetasunak sustatuko dituen. Halaber, plan horretan indar handiz berresten da *persona sortzaileen eta ekintzaileen beharra, ingurunera irekiak, konprometituak eta arduratsuak izanik*, egitasmoak gidatzeko eta aldaketetara egokitzeko gaitasuna dutenak. Bestela esanda, erosotasunaren errealismotik baino irudimenetik, ekintzailetatik eta inkonformismotik gertuago dauden jarrera eta balioak dituzten pertsonak. Are gehiago, besteak beste, balio hauez hornitutako pertsonak: beren burua garatzeko irrika, pluraltasuna eta sormenera irekiak, aldaketa eta aniztasunaren onarpena, tolerantzia, arriskuak hartzeko prestutasuna, jakin-mina, ikasteko gogoia, etab.

Berez, Plan horretan proposatzen da kultura ekintzailea Herri-administrazioaren eta inplikaturako gainerako organismoen instituzio arteko lankidetzaren bidez sustatzea. Modu horretan, balioak eta prestakuntza-ekintzailea garatzeko hezkuntza-sistemako maila guztietan eta erakunde guztietan. Hau da, abiapuntu gisa, ezinbestekoa da euskal gizarte osatzen duten eragileek pertsona ekintzaileak positiboki balioestea. Horregatik, pertsona ekintzailearen eta enpresariaren alde egingo duen ingurune kultura eta soziala garatu behar

² Ikus Gipuzkoa 2020 gogoeta-estrategikoaren prozesua, <http://www.g2020.net/>

³ <http://www.spri.es/web/docs/publicaciones/planccast.pdf>

da. Horretarako, pertsona ekintzaileen ezaugarri diren **balioak sustatuz**, esate baterako, **sormena eta arriskuak hartzea**.

Hori guztiori aintzat hartuta, Planean hauetara bideratutako esku-hartzeak garatzea proposatzen da:

- Ekintzailetzari dagokionez jarrera positiboa lortzea euskal gizartean.
- Pertsona ekintzailearen nahiz enpresariaren irudia eta aitoren publikoa indartzea.
- Giza kapital ekintzailea sortzea hezkuntza-sistemako maila ezberdinetan, gaitasun ekintzailea eta hari lotutako balio eta jarrerak garatuz edo sendotuz.

Gipuzkoari dagokionez proposamen hori «Gipuzkoako Foru Aldundiaren Kudeaketa-planaren (2007-2011)»⁴ bidez gauzatu da. Bertan adierazten den bezala, Gipuzkoa lehiakor bat da Instituzio horren ikuspegiaren zutabeetako bat, eta lehiakortasunik gabe ongizate iraunkorrik ez dagoela (eta alderantziz) berresten da. Zutabe horrek gure lurraldeko enpresa- eta ekoizpen-ehunduraren lehiakortasuna bultzatzeko beharra islatzen du. Horretarako, **berrikuntzara, ikaskuntza eta ekintzailetzat sustatzera eta ezagutza garatzera** bideratu behar dugu begirada; finean, politika eta egitasmoak enpresen eta lurraldearen beharrezanetara egokitu eta bultzatu behar dira.

Gogoeta estrategikoaren prozesu hori beste «gehigarri» batekin eguneratu da, Gipuzkoa 2030⁵, G+20 ekimenaren bidez. Bertako esku-hartze ardatzen artean «Ekonomia ireki, lehiakor eta iraunkor baterako eraldaketa ekonomikoa proposatzen da, berrikuntzan eta ezagutzan oinarritua», eta espresuki babesten da «Kultura ekintzaile eta sortzaile bat bultzatzea sistematikoki, prestakuntzaren hastapenetik. Enpresa-ekintzailetzaren ekimenak sustatzera bideratutako programak sistematikoki garatzea, batez ere, teknologia anitz baliatzen duten eta nazioartean indar handia duten sektoreetan. Gipuzkoa sormenera irekitako lurralde bihurtzea, bertako pertsonen talentua sistematikoki sutatuko duena»⁶.

Horregatik guztiagatik, Gipuzkoako Foru Aldundiak bere egiten du Gipuzkoa Gizarte Ekintzaile eta Emozionalki Adimentsu baterantz eraldatzeko zeregina. Horretarako, **hezkuntzaren esparruan, senitatean, esparru soziokomunitarioan eta enpresariaren artean ikaskuntza eta ekintzailetzat ahalbidetzeko inguruneak** bultzatu eta kudeatuz. Horrek, besteak beste, helburu hauek betetzea dakar:

- Ikaskuntza sustatzea.
- Ekimenaren eta ekintzailetza gaitasuna Gipuzkoako Foru Aldunditik, Udalen harremanaren eta garapen endogenoaren gaitasunetik, Unibertsitatetik eta bestelako enpresa-estamentuetatik abiatuz sustatu eta sentibilizazioa sortzea.

⁴ <http://www.gipuzkoa.net/noticias/archivos/plan20072011es.pdf>

⁵ <http://www.estrategiag20.net/index.php>

⁶ http://www.estrategiag20.net/upload/documentos/es/pdf/Estrategia_2020-2030_v_1_de_julio.pdf

- Enpresako ezagutza ezberdina transferitu eta hedatzea.
- Ekintzailtza balioespenaren maila guztietan (hezkuntza- eta akademia-esparruan, familian, esparru soziokomunitarioan, eta enpresa arloan) babestu eta balioestea, sistemako gainerako eragileen lankidetzarekin.
- Emakume ekintzailea bultzatzearen aldeko aipamen zehatz eta bereizi bat eginez.

Enpresa-idea eta- egitasmoak dituzten pertsonak babesteko programak, oraindik hobetu badaitezke ere, oso balioespen positiboa dute Gipuzkoan. Alde batetik, kultura ekintzailearekin lotutako balioak sustatu nahi dira, jarrera ekintzaile hori pertsonen arlo ezberdinetan txerta dadin, hau da, arlo pertsonal, profesional eta sozialean; eta baita erakunde- eta enpresa-arlo guztietan ere. Eta, beste alde batetik, kultura ekintzailea «enpresa-espíritu» gisa uler dadin nahi da, hots, ahalik eta pertsona gehienak enpresari bilaka daitezzen animatzea.

Horretarako, osoko ekimen bat behar da, publiko onuradunak banatzeko gai izango dena, zehatzago esatera: hezkuntza-esparrua, ehundura sozioekonomikoa eta gizartea; era berean, dagozkion neurri eta esku-hartzeak moldatu (espazioak eta denborak) behar dira, bi esparruak elkar elika daitezzen.

Ildo horretatik, eta garatu beharreko ekimena abiarazteko, garrantzitsua da zenbait kontzeptu finkatzea, esku-hartze ezberdinak egituratzeko oinarri gisa baliagarri izango zaizkigunak. Horretarako, GEM txosteneko ondorioetako bat hartzen da abiapuntu gisa: «A size does not fit all», zeina horrela interpretatu baitugu «zure errealitatetik eta zure printzipioetatik abiatuz definitu eta jardun ezazu».

2. Gure ekimena eraikitzeke aurretiazko zenbait ideia

2.1. *Europako erreferentzia bat*⁷

Erkidegoaren gogoetak hainbat ondorio utzi ditu, besteak beste, berehala aldatzen ari den eta elkarlotura ugari dituen mundu batera modu malgu batean egokitzeko pertsonak kompetentzia anitz beharko dituztela. Horrez gain, hezkuntzak eta prestakuntzak, beren funtzio bikoitza betez (soziala eta ekonomikoa), funtsezko zeregina dutela adierazten da, pertsona guztiak aipatu aldatetara modu malguan egokitzeko beharrezkoak diren kompetentzia gakoak hartuko dituztela bermatzeko.

Beste helburu batzuen artean, garapen pertsonal erabatekoa, herritartasun aktiboa, kohesio soziala eta jakintzaren gizartearen erabilera gauzatzeko beharrezkoak diren kompetentzia gakoak identifikatu eta definitu behar dira. Etengabeko ikaskuntza gauzatzeko ezinbestekoak izango diren kompetentziak, testuinguru zehatz batera egokitutako ezagutza, gaitasun eta jarrerak garatuz osatzen direnak. Kompetentzia horiek ezinbestekoak dira garapen pertsonala

⁷ Europako Parlamentu eta Kontseiluaren Gomendioa, Recomendación, 2006ko abenduaren 18koa, etengabeko ikaskuntzarako kompetentzia gakoak buruzkoa (2006/962/EE).

gauzatzeko eta haiek gizarteratzeko eta, baita herritartasun aktiboa eta enplegua sortzeko ere.

Eta erkidegoko gomendio horretan «ekimenaren zentzua» pertsonak ideiak ekintza bilakatzeko duten trebetasun modura aurkezten zaigu. Sormenarekin, berrikuntzarekin eta arriskuak hartzearekin zerikusia duen kompetentzia. Halaber, egitasmoak planifikatu eta kudeatzeko gaitasunari lotzen zaio helburu oro erdiesteko asmoz. Kompetentzia horretan oinarritzen dira pertsona guztiak, ez egunerokotasunean, etxean eta gizartean soilik, lantokian ere kompetentzia hori dute oinarri, lana zein testuingurutan garatzen duten badakitelako eta aukerak aprobetxatzeko gaitasuna dutelako. Hori da pertsonak behar dituzten bestelako gaitasun eta ezagutza espezifikagoen funtsa (jarduera sozialean eta komertzialean). Horrekin batera ezinbestekoak dira balio etikoei buruzko kontzientzia eta gobernantza onaren sustapena:

2.2. *Jardute-eremua zehaztea*

Egiaz «oinarri edo funts» horrekin ekiten ikasteko jarrera sustatu nahi dugu. Dena den, gure eredia hartuz⁸, horrek ez du esanahi, inolaz ere, enpresari txikiak sortu nahi ditugunik, eskolara merkatuaren espiritua, lengoia eta egiturak eramanez. Kultura ekintzailean (edo ekimenaren zentzuan) trebetasun eta jarrera ezberdinen multzo konplexu bat barneratzen da, eta pertsonak, haiek baliatuz, modu sortzaile batean aurre egin ahal izango die aldakorra eta globalizatua den ingurune bati.

Gure ustez, elkarrekiko ezberdinak diren arren, elkarren osagarri diren bi elementu bereizi behar dira, kultura ekintzailea sustatzera bideratutako hezkuntzaren barruan. Alde batetik, jarrera, trebetasun eta gaitasun ekintzailez osatutako hezkuntzaren kontzeptu zabala (*non business focus*); eta, beste alde batetik, kontzeptu zehatzago bat, prestakuntzaren arlokoa, enpresa bat sortzera bideratua (*business focus*).

Gipuzkoako Foru Aldundiaren Berrikuntzarako eta Jakintzaren Gizarterako Departamentuak *non business focus* eredia lehenesten du, beste esku-hartze edo jarduera batzuen oinarri gisa. Eredu horretan, hainbat esparru barneratu nahi ditu, besteak beste:

- ikasketa-planetan modu esplizitu batean barneratzea;
- babeserako neurri osagarriak garatzea: egitasmo pilotuak eskoletan, irakasleen motibazioa eta prestakuntza, material didaktiko eta pedagogikoak, etab.);
- esperientzia onak identifikatu eta balioestea (gizartearen onarpena eta ikasitako ikasbideak), eta
- informazioa eta esperientziak beste lurralde-esparru batzuekin elkartrukatzea.

⁸ Nahiz eta ulertzen dugun hala uler dezaketen ereduak egon daitezkeela.

2.3. Inkardinazioa hezkuntza-esparruarekin

Bizitza osoan zeharreko ikaskuntzaren ikuspuntutik kompetentziak (kasu honetan ekiteko gaitasuna) esparru ezberdinetatik eskuratzen direla ulertzen da; dena den, **hezkuntza-esparru formalak** funtzio gailena duela onartzen da, horregatik, esparru hori lehenesten da **pertsonengan** eta, horrenbestez, gizartean **kultura ekintzailea sustatzeko** ezinbesteko arlotzat.

Ekiteko kompetentzia⁹, ikuskera zabal bat erabiliz, egoerak aztertzea, alternatibak plazaratzea, haiek ebaluatzea, egokienaren alde egitea eta, funtsean, garatutako jardueraren balizko eraginak aintzat hartuz, hura gauzatzea da; horretarako, beste gauza batzuen artean, pertsona bat (ekintzailea), ekintza bat (ekiten dena) eta prozesu bat (modua) bateratu behar dira.

Hau da, **hezkuntza-esparrutik, ekimena duten pertsonak hezi (eta sustatu) behar dira, pertsona guztiak ekintzaile garela kontuan izanik, hots, gogoeta, sormena eta berrikuntza garatzeko (eta aztertze) gai garen izaki. Pertsona ekintzaileak hainbat esparrutan: pertsonala, soziala eta profesionala.**

Hezkuntza-esparruan haiek gauzatu beharko dira:

- ekintzailetza hezkuntza-sisteman barneratzea,
- kultura eta nortasunari dagokion ezagutza sustatzea,
- berezko ekintzen gaineko erantzukizuna hartzea bultzatzea,
- sormena garatzea; eta
- ekiteko gaitasunarekin bat datozen balioak lerrokatzea.

Horrez gain, «EKITEN HASI, BIZITZEN IKASI»¹⁰ izeneko beste ikuspegi batetik, zehazki esatera, unibertsitatez kanpoko esparruan, curriculum-proposamen jakin bat garatu da, «bizi-kalitatea hobetzeko pertsona ekintzailea izatera»¹¹ bideratzen den filosofia orokor bat hartuta.

3. Jardute-printzipioak. Ekimen berritzaile baterako izate bereko gobernantza

Jarraian agertzen diren jardute-printzipioetan oinarritutako ekimena:

- **Kidetasun publiko/pribatua**; baterako helburu baten aurrean eragile publiko eta pribatuen arteko konpromisoak gauzatzeko formula gisa, eta elkarren onarpenerako dinamika gisa.
- **Subsidioa eta gertutasuna**; herritarrengana hurbiltzeko eta sinergiak eta osagarritasunak bilatzeko modu gisa (arazo/beharrizanetik hurbilen dagoena irtenbide/erantzunetik hurbilen dagoen hura da).

⁹ Ikus pertsona adituen taldeak egindako proposamena «Euskal Curriculumari» buruz.

¹⁰ «Euskal eskola publikoak» Euskal Curiculumerako egindako proposamena, atal honetan: *eginez garatu, bizituz ikasi*.

¹¹ Faktore asko baitaratzen dituen kontzeptua da (ekonomikoak, soziologikoak, medikoak, antropologikoak, pedagogikoak, etab.).

- ***Aukera-berdintasuna***; irisgarritasuna pertsonak eta kolektiboak, bezko errealitatean, artatzeko oinarri gisa ipiniz, eta ekintza positiboa zeregin publikoaren zati gisa ulertuz eta, partikularki, emakume eta gizonen berdintasunaren zati gisa;
- ***IKT delakoak erabiltzea*** (Webgune, Wiki, bideo, blog, mp3, etab.) mezuera irazi eta balioesten duten bitarteko gisa; komunitate birtuala eta soziala partaidetzarako oinarri gisa proposatuz; eta
- ***gobernantza***¹², ekimen publikoko esku-hartze oro garatu eta aurre-diseinua egiteari dagokion definizio gisa.

4. Osotarako ekimen bat eta hartako esku-hartzeak

4.1. Hezkuntza-esparrua

Hezkuntza-esparruan ezinbestekoa da erkidegoko jarraibideak aintzat hartzea, batez ere, jarraibide horien bidez ekiteko gaitasuna eta espiritu ekintzailea bizitza osoan zeharreko ikaskuntzarako funtsezko konpetentzia gisa proposatzen direnean. Horrek konpetentzia ekintzaileak eta enpresak sortzeko trebetasunak bereiztea dakar, irakasleen prestakuntza diseinatu eta garatzeari, curriculumak garatzeari, lengoaiak eta materialak hezkuntza-aro bakoitzera egokitzeari, irakaskuntza/ikaskuntza euskarriak garatzeari (ikasgelan erabiltzeko nahiz ikastetxe barneko eta ikastetxeen arteko inplikazioa ahalbidetzeko) eta praktika onak identifikatzeari dagokienez. Finean, hezkuntza-sistemaren (eta eskola-elkarte osoaren) jarduera aktiboa aldarrikatzea gizarte ekintzailearen eragile eta protagonista modura (auto-onarpena eta onarpen soziala). Eta, besteak beste, balio hauek sustatzea: ***sormena, auto-konfiantza, barneratzea, malgutasuna, talde-lana, tolerantzia, ikertzeko gaitasuna, ahalgina, gaitasun kritikoa, borondate-indarra, gogoeta, lidergoa, jarraikortasuna, akatsarekiko tolerantzia, gatazkei aurre egiteko gaitasuna eta erantzukizun soziala***.

Ildo horretatik, hauek dira garatutako esku-hartze nagusiak:

4.1.1. Unibertsitatez kanpoko hezkuntza-aro guztietarako hezkuntza-materialak garatzea, «***HASI eta HAZI***»¹³ ekimenaren babesean. Hori partaidetzazko dinamika bati esker gauzatu da, koordinatzaile talde bat¹⁴ eta hez-

¹² Europar Batasunak emandako definizioa Gipuzkoara ekarriz: «*gobernantza modu berriak hartu behar dira, GFA herritarrengandik gertuago kokatuko dutenak, eraginkorragoa bihurtuko dutenak, demokrazia sendotzea eta instituzioen legezotasuna indartzea eragingo dutenak. Esku-hartze hori bideratzeko politika publiko eraginkor eta koherenteagoak planteatu eta aplikatu behar dira, gizarte zibileko erakundeen eta instituzioen arteko elkarloturak sortzea ekarriko dutenak; eta, era berean, legediaren kalitatea, haren eraginkortasuna eta sinpletasuna hobetzea dakartenak*».

¹³ Eskola mota orok eta hezkuntza-kudeaketarako erakundeek osatua.

¹⁴ Orotariko eskoletako elkarteek osatua, hezkuntza arloko Administrazioa barne delarik.

kuntza-aro bakoitzeko lantalde batzuk¹⁵ bateratu dituen, aditu talde baten babesarekin, hala esparru pedagogikoan nola IKT delakoak erabiltzearekin lotuta. Material hori bi hizkuntzatan argitaratu da eta Gipuzkoako ikastetxe guztietan banatu da (eta EHUK horri dagokion ebaluazioa egin du).

4.1.2. Ekimenaren zentzua sustatzeko ekimenak diseinatzea, oinarri gisa prestakuntza-zentro bakoitzaren konpromisoak (zuzendaritza-taldeena eta irakasleena) hartuz. Konpromiso horiek bizitza osoan zeharreko ikaskuntzako aldi ezberdinetara bideratzen dira: hasierako prestakuntza (prestakuntza-zikloak), prestakuntza laneratzeari begira (langabezian diren pertsonen zuzendua) eta, etengabeko prestakuntza (langileei zuzendua).

4.1.3. **KOSMODISEA**¹⁶ *izeneko Web bidezko lankidetzajokoa*, unibertsitatez kanpoko hezkuntza-sistema osoari zuzendua, ikastetxe bakoitzeko ikasgelan eta ikastetxeen arteko formatuan egiteko talde-lana¹⁷ ahalbidetzen duena; ekiteko gaitasunari dagozkion fase guztiak (diagnosia, ideien proposamenak, ideien garapena, erdietsitako lorpen eta eragindako inpaktuen ebaluazioa) barneratu nahi dituen egitasmo bat garatuz eta kultura ekintzailearekin lotzen diren balioak aintzat hartuz. Sistema hori ikasturtearen dinamikan txertatuz hauek lortu dira¹⁸:

- hezkuntza-eremuko irakasle guztiak barneratzea;
- ikasleek burututako auto-kudeaketa (ideia eta egitasmoen proposamena, egitasmoen garapena, egindako lanketen eta erdietsitako lorpenen berrezko eta kanpoko ebaluazioa, etab.);
- IKT delakoak sarritan erabiltzea;
- ikasleek, irakasleek eta ikastetxeek egindako ahalegina gizartean aitortzea; ekitaldi publiko eta berritzaile baten bidez; eta
- babeserako kanpoko talde bat sendotzea, hainbat esparrutan aditu diren pertsonen osatua, esate baterako: antropologia, pedagogia, IKT, erakundeen kultura, joko didaktikoak, etab.

4.1.4. **Hezkuntza-esparruan kultura ekintzailea sustatzeko praktika onak nazioartean identifikatzeko** prozesu bikoitza gauzatu da. Alde batetik, lurraldeko ekimen eta estrategi jakin batzuk hartu dira, kultura ekintzailea gizarte bat modu orekatuan garatzeko ardatz estrategiko gisa barneratzekoak. Eta, beste alde batetik, hezkuntza-babeserako material guztiak identifikatu dira. Horiek hezkuntza-aroa eta hizkuntzaka antolatu dira. Horrez gain, antolaketa hori egiterakoan aintzat hartu dira haien irisgarritasuna eta politika orokorragoetan txertatzeko ahaltasuna.

¹⁵ Hezkuntza-aro bakoitzeko bat: lehen hezkuntza, derrigorrezko bigarrena, batxilergoa eta prestakuntza-zikloak; eta prestakuntza-elkarte ugarietako irakasle eta ordezkari osatua.

¹⁶ Ikus <http://www.kosmodisea.net>

¹⁷ Hezkuntza-aro bakoitzari dagokion zailtasun-maila jakin batekin eta hezkuntza-aro horietako curriculum-garapenean funtsezkotzat jotzen den gai batera bideratua.

¹⁸ Ia 200 pertsonak (neskato, mutiko, gazte, irakasleak) parte hartzen dute.

4.1.5. *Hezkuntza-esparruan pertsona ekintzailearen eguna* ospatzea, Gipuzkoako *ikastetxe (unibertsitatez kanpokoak) guztietan*. Horretarako, guxtiengoan giori bat taxutu da (babes- eta euskarri-materiala, gaiak, etab.) ikastetxe bakoitzak antolatzeko duen dinamika eta kulturarekin osatu dena.

4.1.6. Balio ekintzaileetan hezteko egokiagoak diren *curriculum- eta pedagogia-orientabideen proposamena egiteko* gogoeta-esparruak.

4.1.7. *Unibertsitate-esparruan* bi ekimen mota nabarmendu behar dira. Bata, *kultura ekintzaile eta berritzailearekin (GAZE) lotutako balioak sustatzeari* dagokiona, aurrerago, atal berezi batean landuko duguna. Bigarrena, *enpresa-idea eta -egitasmoak sustatzeko laguntzari* dagokiona (informazioa, babesa, sariketak, etab.).

4.1.8. Eta, horrez gain, «*ADN-EKINTZAILE*» *izeneko esperientzia pilotua, IKT direlakoan gizarte hedapena barneratzen duena eta hezkuntza-esparrura bideratzen dena*. Pertsona ekintzaileak sustatzeari dagokionez hezkuntza-esparruak duen egitekoari buruzko gogoeta bat, hainbat ikuspegi hartuta (ikus <http://www.adn-ekintzaile.com>).

4.2. *Balioespena eta gizarte hedapena*

Eta gizartearen esparruan esku-hartze bat garatzea hedabide eta komunikazio-euskarri guztien konpromisoarekin, pertsona ekintzailearen kontzeptua (hari lotutako balioak, hartutako konpromisoak, aberastasunari eta lanpostuak sortzeari lotutako ekarpenak) gizartean aitor eta balioets dadin¹⁹. Hots, pertsona ekintzaileak gizarteko erreferente bilakatu ahal daitezten.

Kultura ekintzailea balioetsi eta gizartean hedatzetik haratago, esku-hartze horren helburua espazio jakin batzuk irekitzea da, kultura ekintzailearen sustapenean konprometitutako beste entitate eta eragile batzuekin batera esperientziak alderatu eta partekatzeko eta haiekin ikasteko.

Hala, webgune bat taxutu da (<http://www.gipuzkoamprendedora.net>), hainbat atal dituen, besteak beste, informazioa/dokumentazioa, egitasmo espezifikoari buruzko foro espezializatuak, ekintzailetza eta berrikuntza arloko ekimen berritzaileen agertokia, buletin bat eta ekintzailetzarekin lotutako erreferentzien argitalpen-lerro bat euskarri digitalean (nazioarteko adibideak, enpresa berritzaileak, eskola ekintzaileak, emakume ekintzaileak, etab.).

Horren guztiorren osagarri gisa, hedabideekin (funtsean prentsa eta irratia) harreman operatiboak finkatu dira, kultura ekintzailearekin nahiz enpresarien geroarekin lotutako balioak sustatze aldera.

Eta, horrez gain, ez da ahaztu behar hedapen espezializatua, nazioarteko udako ikastaroen bidez gauzatzen dena.

¹⁹ Ikus <http://www.gipuzkoamprendedora.net>

4.3. *I+G+b*

Unibertsitateekin hitzartutako I+G+b egitasmoak garatzea, kultura ekintzailea sustatzeko eta ekitearen jarduna eta pertsona ekintzaileak gizartean airtortzeko helburuz.

4.4. *Txertatzeak enpresa berriak sortzeko prozesuetan eta aurretiaz daudenak hobetzeko*

Kultura ekintzailea sustatzeko ekimen horren barnean hainbat esku-hartze finkatu dira, enpresa-egitasmo edota -ideiak dituzten pertsoneri babes²⁰ eta laguntza ematekoak enpresa berriak sortzeko konpromisoan

- Auto-enplegua («ikaskuntza-kreditu» formula baliatuz): urtean 800 egitasmo inguru.
- Oinarri teknologiko edota berritzailea duten enpresa berriak: 50 egitasmo urtean.
- Emakume ekintzaileak²¹ sustatzeko programa espezifikoak
- Akordioak Enpresa eta Aurrerapen Zentroekin (EAZ).
- Erakundeen barnean kultura ekintzailea garatzearen aldeko testuinguruaren sustapena.

5. **GAZE: unibertsitate-esparruan ekimenaren zentzuaren sustapena ulertzeko beste modu bat**

Osoko estrategia honetan, ezinbestekotzat jotzen dugu unibertsitate-esparruan esku-hartze sakon bat egitea, ezin zitekeen bestela izan! Horrek jardute-ildo bat definitzea dakar, hurbilketa bikoitza duena ardatz:

- Lurraldearen aitorpena, garapen endogenoa ahalbidetzeko funtsezko eragile gisa.
- Unibertsitateen egiteko berria jakintzaren gizartean.

5.1. *Lurraldea eragile bat da*

1992an ELGA antolakundeak (Ekonomia Lankidetzeta eta Garapenerako Erakundea) iragarri zuenez, lehiakortasunari buruzko teoria berrien garapena

²⁰ Kanpoko entitate profesionalek garatutako eta helburu horretarako homologatutako bideragarritasun-plan bat garatzea, enpresak sortzeko administrazio aldetiko sinplifikatzea, enpresaren lehen urtean zehar kanpoko zerbitzu espezializatuekin tutoretzak egitea eta baldintza onuragarrietan kanpotiko finantzaziora jotzea suposatzen du (bideragarritasun-plana bera izanik berme bakarra eta, gainera, interes-tipo, epe eta interes-karentziak ad hoc izanik).

²¹ ASPEGIren (Gipuzkoako Profesional eta Enpresari elkarte) arabera, ikus <http://www.emekin.net>

prozesu endogeno gisa hauteman behar zen. Horrek zera esanahi du, lurraldeko instituzio eta eragileek funtsezko zeregina dutela. Zeregin horretan, lan-keta nagusia kolaborazio-sareak taxutzea da.

Ordudanik tokiko lehiakortasunarekin lotutako esperientzia arrakastatsuak eman ziren. Horietan argi geratzen da lurraldea agertoki egokia izan daitekeela garapena ahalbidetzeko. Eta, hori gauzatu ahal izateko, ezinbestekoa da gizartea eta ekonomia era jakin batean antolatzea.

Denboran gertuago, Antonio Vazquez Barquerok (1999) adierazi zuenez, globalizazio garaian, garapenak lurralde zantzu handia hartzen du eta prozesu endogeno baten ezaugarriak baitaratzen ditu tokiko esparruan konprometitutako eragileek pentsatu, planifikatu, sustatu eta bultzatzen dutenean.

Baina horretarako zerbait gehiago behar zen, izan ere, aldi berean, garapena ahalbidetzeko testuinguru bat eskatzen zen eta garapen-prozesu hori kontrolatzeko gai izango ziren eragileez osatutako tokiko gizarte bat. Baldintza inplizituak, gizarte bakoitzaren ezaugarriei, haietako egitura-prozesuei eta gizarte-espazioa sorrarazteko mekanismoei lotutakoak.

Gaur egun, dagoeneko aski onartua da garapena lurraldeak baitaratutako zer gisa ulertzetik, hura kapital fisiko, ezagutza eta baliabideez horitzearen bidez, tokiko protagonismoaren gaitasunetik abiatuz sortutako zer gisa ulertzera igaro garela.

Horrela, garapen endogenoaren ikuspegitik, lurraldeak bestelako zantzu bat hartzen du. Bertan adierazpide diren gizarte-prozesu anitzetatik abiatuz hartzen du bere esanahia. Gizarte- eta ekonomia-harremanak sortzeko eta gartzeko ingurune gisa ulertzen da lurraldea, era guztietako elkarrekintzei eta era guztietako eragile eta elkarrizketak eratzeari esker sortua. Nortasuna duen lekua, kidetasuna ezaugarri duena, non kultura eta transferigarri ez diren bestelako tokiko zantzuak sustraitu eta finkatu egin baitira denboraren poderioz. Espezializazio produktiborako espazioa, kanpo-eragina onartzen duena, hurbiltasuna ikur duena eta antolamendu- eta ikaskuntza-prozesuak baitaratzen dituena. Instituzio publiko eta pribatuen arteko elkarrekintza barneratzen duena, gizartea arautzeko. Esku-hartzerako, antolamendurako, garapenerako eta egituraketarako espazio bat.

Hori dela eta, komeni da Sergio Boisier (2001) gogora ekartzea. Hark proposatzen zuenez, eskualdeko garapenaren endogenotasun hori, gutxienez, elkarren artean gurutzatzen diren lau planoetan agertzen den fenomeno gisa ulertu beharko litzateke. Plano politiko bat (erabaki garrantzitsuak hartzeko eskualdearen gaitasuna: garapen-politikak negoziatu, diseinatu eta gauzatzeko); plano ekonomiko bat (eskualdeak soberakinaren zati bat baitaratu eta berriz inberti dezan, eskualdeko ekonomia dibertsifikatze aldera); plano zientifiko eta teknologiko bat (aldaketarako teknologia modu berezkoak sortzeko gaitasuna); eta plano kultural bat (gizarte eta lurralde nortasuna sortzeko motor modukoa).

Horrenbestez, hori guztiori kontuan izanik, tokiko erkidegoen dinamiketan oinarritzen diren lurralde-politikak diseinatzen dira gero eta gehiago. Testuinguru horretan agintari publikoek, enpresek eta gizarte zibilak konpromiso be-

rriak har ditzakete eta hartu behar dituzte eta ingurune aldagarrietara era malgu batean egokitzeko politikak jarraitu. Finean, garapena gizarte osoak antolaketan eta instituzio aldetik egindako eginahalaren ondorio gisa ulertu behar da, eta ez soilik merkatuak bere egitekoa egokiro bete eta garapen-estrategia behar bezala gauzatzearen ondorio gisa. Ikuspegi eta interesen uztartzea sustatu behar da eta lurraldean eragina duten eragile publiko eta pribatuak estrategikoki batu. Bestela esanda, ikaskuntza-prozesu kolektibo bat bultzatu behar da.

Eta «berrikuntzako eskualde-sistemen» definizioa ekarriz: «azpiegitura jakin bat baliatuz, berrikuntza teknologikoak egokitu, sortu edota hedatzeko xedez, lurralde espezifiko batean elkarrekintzan diren eragile publiko, probatu eta hezkuntzako enpresa»²².

Baina Gipuzkoan haratago jo nahi dugu. Horretarako, gure egiten dugu Putnamek²³ egindako proposamena, hala, kapital soziala («gizarte-erakundearen alderdiak, esate baterako, sareak, arauak eta konfiantza, elkarren onuran jardutea eta lankidetzan izatea ahalbidetzen dutenak») lurraldea egituratzeko ardatz izan daitekeela ulertzen dugu, hala lurralde horren garapen iraunkorrari so nola bere kohesio sozialari so.

5.2. Unibertsitateen egiteko berria jakintzaren gizartean

Gipuzkoako Foru Aldunditik, Berrikuntzarako eta Jakintzaren Gizarterako Departamentuaren bidez, zera sustatu nahi da, unibertsitateek duten indar guztia erabil dezatela ezagutza sortzeko, garapen ekonomiko iraunkorra eta kohesio soziala estimulatzeko eta etorkizuneko enpleguaren kalitate nahiz kantitatea hobetzeko. Hau da, ezagutzaren hiru alderdiak babestu nahi dira: Hezkuntza, ikerketa eta berrikuntza.

Horri dagokionez, unibertsitateek esparru horietako bakoitzean zeregin erabakigarria dutela ulertzen da. Horrenbestez, unibertsitatearen modernizazioaren eta kalitatearen alde era egoki batean inbertitzea, azken finean, pertsonen eta lurralde baten etorkizunaren alde inbertitzea da. Kasu honetan, Gipuzkoa berritzaile eta batu baten alde inbertitzea.

Haatik, aldaketa abagune berriak ekar ditzakeen zer saihestezin bilakatu den zalantzazko testuinguru horren aurrean, Berrikuntzarako eta Jakintzaren Gizarterako Departamentuak unibertsitatearekin (ikerketa-taldeekin) lankidetzan aritzeak dakartzan abantailak balioesten ditu; modu horretan, ikerketatik eratortzen den ezagutzak abantaila lehiakor berriak ekar ditzake, gutxi-asko, lurraldetik hurbil kokatzen direnak.

Baina haratago jo nahi da. Gipuzkoa gero eta konplexuagoa da lurralde eta eskualdeei dagokienean. Hori dela eta, probintzia horretan hurbilketa alternatiiboak behar dira. Hots, behar beste denbora erabili behar da lurralde-ingurune

²² Carlson, B. & Stankiewicz, R.: «On the nature, function and composition of technological systems», *Journal of Evolutionary Economics*, 1 (2), 93-118.

²³ http://en.wikipedia.org/wiki/Robert_Putnam

horretako irtenbideez, premiez, jabetu, ulertu eta haiek bultzatzeko. Hala, premia horiek hauteman ostean, maila orokor batera jo ahal izango da.

Lurralde-egoera konplexuetarako irtenbiderik ez dagoela onartzen denean, irtenbide horiek nahasitako gizarte- eta lurralde- eragileek sortu behar dituztela ondorioztatzen da, baterako sorkuntzarako prozesu bat abian jarritz; prozesu horretan ikerketak balioa sor dezake, baina soilik prozesuan parte hartu eta inplikatu.

Finean, ekintzara bideratutako ikerketa sustatu nahi da eta horrek berarekin dakar:

- Ikertzea: Ezagutza sortzea, prozesuak abian jarri eta dokumentatzea; halaber, ezagutza hori komunitate zientifikoari komunikatu eta harekin partekatzea.
- Ekitea: Gizartea eskutik hartuta elkarrekintzan aritzea, ikaskuntzatik abiatuz, aldaketa sortzera bideratuta.
- Parte hartzea: Gizarte- eta lurralde-eragileekin lankidetzan batzea.

Ikerketa sozial gisa sailkatu beharreko ikerketa-mota bat da. Horrek, gizartearekin elkarrekintzan aritzea eta aldaketa elkarrekintza horren ondorio dela onartzea dakar; ikerketaren helburua aldaketa-prozesuak dira eta, horretarako, unibertsitateak (ikerketako eragile funtsezko gisa) aldaketa horietan parte hartu behar du. Horrek, besteak beste, zera inpliketzen du: elkarrekintza, aldaketa eta ikaskuntza.

Hau da, alde batetik, helburuak eta lurralde-estrategiak uztartu behar dira; beste alde batetik, erakundeak eta tokiko/eskualdeko agintaritzak; eta, azkenik, eragile horien zereginak (rolak) eta baliabide eta bitartekoen erabilera.

Ekintzeara bideratutako baterako sorkuntzarako ikerketa-prozesuak ziurtatu behar dira, ikaskuntza elkarreragilean eta eragile ezberdinen arteko (gizartekoak, politikoak eta ikerketa arlokoak) lankidetzan oinarrituak.

Horretarako, kontuan izan behar da, gaur egun, Gipuzkoako unibertsitateak hainbat aldaketa sakonetara egokitu behar direla ezinbestean; aldaketa horien artean, iguripen berrien agerpena azpimarratu behar da. Irakaskuntza zientifikoa eta teknikoak, zeharkako kompetentziak eta bizitza osoan zeharreko ikaskuntzarako abaguneak behar dira gero eta gehiago, hezkuntza- eta prestakuntza-sistemako elementu eta maila ezberdinen arteko irazkortasun handiago eskatzen dutenak.

Aldaketa behar da. Unibertsitateak hezkuntza- eta prestakuntza-sistemako jomugetara uztartu eta erkatu behar dira. Sistema horietan hainbat helburu erdietsi nahi dira, esate baterako, baliabideak eta hezkuntzan eta prestakuntzan oinarritutako programak (ikerketari, bizitza osoan zeharreko ikaskuntzari, herritasun aktiboari eta enpleguari dagozkion alderdiei arreta berezia eskainiz) ahalik eta modu eraginkorrean erabiltzea.

Azken finean, unibertsitateen Hirugarren Misio deritzona sendotu behar da, jarraian aipatzen diren egiturazko hiru ardatzak unibertsitateko gizarte-ingurune horretara bideratuz. ekintzailatza, berrikuntza eta gizarte-konpromisoa.

5.3. *GAZE berez: proposa gaitzatela (eta balioespen zenbait)*

«Gipuzkoa Berritzen»²⁴ ekimenaren babesean esku-hartze jakin bat diseinatu da, Gipuzkoako lau unibertsitateak (EHU, DEUSTUKO UNIBERTSITATEA, MONDRAGON UNIBERTSITATEA eta TECNUN) eta lanbide heziketari dagokion berriztapen-zentro bat (TKNIKA) baitaratzen dituena. Esku-hartze hori ikasleek kudeatzen dute modu parte-hartzaile batean eta Gipuzkoako goi-hezkuntzan kultura ekintzailea eta berritzailea sustatzeko helburua du.

GAZE²⁵ Gipuzkoako Foru Aldundiko Berrikuntzarako eta Jakintzaren Gizarterako Departamentuak sustatzen duen ekimena da, hainbat kontzeptu baitaratzen dituena, besteak beste:

- Ekimenaren zentzua.
- Garapen endogenoa eta lurraldea.
- Kapital soziala.
- Gobernantza.
- Goi-hezkuntzari dagokion esparrua.
- Ikerketa, ekintza eta esperimentazioa.

Bestela esanda, objektua bera (Gipuzkoako goi-hezkuntza) subjektu bilakatzea lortu nahi da. Horretarako, konfiantzan oinarritutako lankidetzaren sare bartzuk bultzatzen dira, baterako helburu batera bideratutako esku-hartze publikorako modu berriak diseinatu eta garatzeko proposamenak egiteaz arduratutako direnak: ekimenaren zentzua sustatzea. Konpetentzia hori modu pertsonalean, antolatuan eta sozialean garatzea lortu nahi da.

Finean, Gipuzkoa ekintzaile bat erakutsiko duen agertoki bat ahalbidetzea. Horren harira, gure konpromisoa aldeko testuinguruak zehaztu eta garatzea da (Gipuzkoako Lurraldearen kapital sozialean oinarrituak), non Gipuzkoako goi-hezkuntza funtsezko eragilea izango den Gipuzkoa ekintzaile bat erdiesteko.

Ildo horretatik, jardunbide hauek nabarmendu behar dira:

- ikasleek gauzatutako baina eskema jakin batean txertatutako lan-dinamika bat. Eskema horrek Gipuzkoako goi-hezkuntzako Zuzendaritza oro eta Departamentua bera inplikatzeko ditu eta babeserako teknikarien laguntza du euskarri;
- 2009ko ekainean sinatutako lankidetzaren protokoloan islatzen den konpromisoen agertoki bat;
- gero eta irakasle gehiagoz osatutako sarea, alde batetik, inplikazio gehiago izango dutenak eta, beste alde batetik, arlo horretara bideratutako (batez ere, curriculum-garapenean) ikerketa egiteko borondatea izango dutenak;

²⁴ http://www.gipuzkoaberritzen.net/index_es.php

²⁵ <http://es.wikipedia.org/wiki/GAZE> eta <http://gaztekinzale.wordpress.com/>

- ingurunearen gizarte- eta ekonomia-alorrekin konplizitateak eraikitzeke borondatea;
- ikasleen arteko gizarte-mobilizazioa, non IKT direlakoan eta gizarte-sareen erabilerak protagonismo gailena izango duen; eta
- Gipuzkoako goi-hezkuntzan ekimenaren zentzua sustatzera bideratutako proposamen jakin batzuk finkatzea.

Ekimen horren ibilbidea laburra bada ere, positiboki balioetsi behar da, garapena bera eta zenbait ondorio aintzat hartuz; dena den, eraginari dagokionez ezinbestekoa da denbora gehiago izatea eta ibilbide luzeagoa egitea. Ekimen horretatik eratortzen diren ekarpenak are gehiago sustraitu behar dira goi-hezkuntzako ikastetxeetan; modu horretan, kanpotiko laguntza puntual batetik kultura ekintzailearen sustapena benetan eta modu iraunkorrean barnera (hartu) dadin.

6. Ondorio gisa

Ekin kontzeptuak inguratzen gaituenarekiko konpromisoa eta eginahala gordetzen ditu bere baitan, baina, batez ere, ikaskuntza pertsonal bat hartzea dakar berarekin, bizitza osoan etengabea den ikaskuntza. Horrela, pertsona guztiak izan gaitetzke ekintzaile, baina horretarako, balio, jarrera eta kompetentzia egokiak garatu behar ditugu.

Pertsonen, erakundeen eta gizarte iraunkor eta bateratuago baten garapen pertsonal, profesional eta sozial hobea eraikitzeke lagungarri izan daitezkeen eta izan behar duten balioak. Horretarako, ezinbestekoa da lanketa zehatz bat garatzea, arlo pertsonal, profesional eta sozialean jorratu beharrekoa. Eta, kasu horretan, hezkuntza-esparrua funtsezko eragile bilakatzen da.

Ekin aditz bat da (jarrera, kompetentzia batzuk, balioak, ekintzak), enpresak sortzetik haratago doana. Horri dagokionean, garrantzitsua da ekimenaren zentzua eta enpresa-espirtua bereiztea eta, gure ustez, baita bateratzea ere. Lehenak bigarrenak ekartzen duela uste dugu. Baina bi helburu dira, esku-hartze ezberdinak behar dituztenak eta kontzeptu berrien erabilera behar dutenak, esate baterako, ikaskuntza-komunitatearena eta ekintzailetza kooperatiboarena.

Gipuzkoako Foru Aldundiko Berrikuntzarako eta Jakintzaren Gizarerako Departamentuak ezagun du enpresa-garapen berriak hauteman, bultzatu eta kudeatzea lan nekeza dela, baina, aldi berean, liluragarria; giro (hezkuntzazkoa eta soziala) aproposa behar duena, hura modu natural batean txerta dadin. Hori dela eta, ezinbestekoa da hezkuntza-mundua izatea (eskola-elkartea osatzen duten zuzendaritza, irakasle, ikasle eta familia) ikasleen artean maila guztietarako gaitasun, jarrera eta abilezia pertsonalak sustatuko dituen, noski, bes-telako eragile batzuen laguntzarekin. Hala, pentsaera ekintzaile eta partaide-tzazko hori ahalbidetuko da, hala pertsonengan nola erakunde nahiz gizartean.

Hori lortzeko estrategia eta esku-hartze espezifikoak behar dira, kompetentzia, trebetasun eta jarrera multzo korapilatsu bat sustatzeko baliagarri izango

direnak, zeintzuen bidez pertsonak modu sortzaile batean aurre egingo baitiote ingurune aldakor berriari. Finean, balio multzo bat pilatu behar da, pertsona ekintzaileak (ekimenaren zentzuaren jabe direnak) beren etorkizunen protagonista izatea ahalbidetuko duena, aurrerapen iraunkor eta bateratu batera bideratutako jakintzaren gizarte batean, non, GAZEK zeregin funtsezkoa betetzen duen.

Bibliografia

- Carlson, B. y Stankiewicz, R. (1991): «On the nature, function and composition of technological systems», *Journal of Evolutionary Economics*, 1, 93-118.
- Boisier, S. (2001): «Sociedad del conocimiento, conocimiento social y gestión territorial», *Revista Internacional de Desarrollo Local*, 2 (3), 9-28.
- Putnam, R.D. (1993): *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- Vázquez-Barquero, A. (1999): *Desarrollo, redes e innovación. Lecciones sobre desarrollo endógeno*. Ed. Pirámide, Madril.

Kultura ekintzailea eta konpetentziak: GAZE programaren esperientzia

Javier Castro Spila, Julieta Barrenechea, Andoni Ibarra

M. Sanchez-Mazas Katedra-EHU

GAZEko Idazkaritza Teknikoa

Laburpena: Artikulu honek Europako agendako ardatz berriak ditu abiapuntu. Aipatu agenda goi-hezkuntzan kultura ekintzailea sustatzera bideratzen da. Goi-hezkuntzaren esparruan, konpetentzien araberako ikaskuntzari dagokion arloan, esku-hartze estrategiko bat egiteak duen garrantziari buruzko gogoeta orokorra egitea da ikasleen artean kultura ekintzailea garatzeko baldintza. Horretarako, ekintzaitzari dagokion enpresa-paradigmako (enpresak sortzera bideratua) funtsezko elementuei buruzko eztabaida irekia egiten da eta kultura ekintzailea bi dimentsio nagusitan bereizten da: ekimenaren zentzua (egitasmoak sortzeko zeharkako konpetentziak) eta ekintzaitza (erakundeak sortzeko konpetentzia espezifikoa).

Agenda berri hori arakatzeko, Gipuzkoan (Euskal Herria) kokatutako goi-hezkuntzako instituzioetan kultura ekintzailea sustatzeko GAZE programaren esperientzia deskribatzen da. Programak iradokitzen duenez, kultura ekintzailearen garapena (politika publikoetarako espazio gisa) gobernantzaaren garapenarekin lotzen da, hau da, kultura ekintzailearen sustapenean nahasitako eragileak barnerratzeko eta haien partaidetza lotzera lortzeko mekanismoak izatearekin, bereziki, goi-hezkuntzako ikasle eta irakasleena.

1. Sarrera

Goi-hezkuntzan kultura ekintzailea sustatzea ez da kontu berria eta azken urteotan politika publikoetako kudeatzaileek, unibertsitateetako arduradunek, irakasleek, ikasleek eta gizarte arloko *stakeholder* delakoek gero eta interes handiagoa erakutsi dute (Jack eta Anderson, 1999; Kuratko, 2005).

Politika publikoen eremuan, Europar Batasunak hainbat gomendio eta estrategia luzatu ditu hezkuntzan eta goi-hezkuntzan enpresa-espirtua eta ekintzaitza sustatze aldera (COM, 2004, 2005, 2006, 2008). Gomendio horietako asko ekintzaitzari dagokion enpresa-paradigmaren inguruan antolatzen dira, hau da, ekintzaitza enpresen sorrerarekin lotzeko joerara bideratzen dira. Hala ere, azken urteotan Europako Batzordeak bere ikuspuntua aldatu

du zertxobait, hala, kompetentzietan oinarritutako ekintzaitzaren osoko ikuskera hartu du¹. Horren adibide da Europako Batzordeak «Entrepreneurship in higher education, especially in non-business studies» izeneko dokumentuan agertzen duen definizioa (COM, 2008:10). Bertan, horrela definitzen da ekintzaitza:

Entrepreneurship refers to an individual's ability to turn ideas into action. It includes creativity, innovation and risk taking, as well as the ability to plan and manage projects in order to achieve objectives. This supports everyone in day-to-day life at home and in society, makes employees more aware of the context of their work and better able to seize opportunities, and provides a foundation for entrepreneurs establishing a social or commercial activity².

Definizio horretan ekintzaitzaren nozioa zabaltzea dakarten hiru berrikuntza barneratzen dira. Lehenik eta behin, ekintzaitzaren nozioa enpresak sortzeko prozesu gisa berreskuratzen da, horrela, bestelako ikaskuntzak egon daitezkeela onartzen da, enpresaz aparteak diren eta gizarte izaera dutenak barne. Bigarrenik, orain ekintzaitza oinarritzko trebetasun eta kompetentziak eskuratzeko prozesu gisa hautematen da, hots, ideiak egitasmo eta trebetasun bilakatzeko kompetentziak, gerora, ideia horiek kudeatze aldera. Hirugarrenik, egitasmoetan oinarritzen diren kompetentziak eskuratzeko prozesu hori erabilgarri izan daiteke gizarte arloan, hala enplegu sortzailea garatzeko, nola erakunde berriak sortzeko.

Ekintzaitzaren nozioan egindako aldaketak eragina du goi-hezkuntzan. Lehenik eta behin, tradizionalki ekintzaitza enpresak sortzeko prozesuarekin lotu delako eta enpresa-zientziak eta zenbait ingeniari-tza izan dira ikuskera horri irmoen lotu diren diziplinak. Ekintzaitzako egitasmoak garatzeko kompetentzien nozioarekin lotzean, bestelako deiera eta lanbide batzuk barneratzen dira, arrunki enpresak sortzeko prozesuekin lotu ez direnak, baina era ezberdinetako instituzio eta erakundeak garatzeko prozesuarekin lotu izan direnak.

Ekintzaitzaren nozioari agendan egindako aldaketarekin batera, Bologiako prozesuaren ondorioz, eztabaida berri bat piztu da, Europako goi-irakas-

¹ 2004an «Helping to create an entrepreneurial culture. A guide on good practices in promoting entrepreneurial attitudes and skills through education» (COM, 2004) dokumentuan, ekintzaitzara bideratutako hezkuntzan bi elementu ezberdin daudela aitortu zen lehen aldiz: (a) ekintzaitzara bideratutako jarrera eta gaitasunen arabera hezkuntzarekin lotutako kontzeptu zabala, trebetasun pertsonal jakin batzuen garapena barneratzen duena eta *zuzeneko aztergai gisa enpresa berrien sorrera hartzen ez duena*; eta (b) prestakuntzarekin lotutako kontzeptu zehatzago bat, *enpresa baten sorrerara bideratua* (COM, 2004:6) (hizki etzanak guk barneratu ditugu).

² Definizio horrek,aldi berean, gai horretan Europako Batzordearen politika publikoaren eraketan adierazgarri diren bi dokumentu iradokitzen ditu: «Fostering entrepreneurial mindsets through education and learning» (COM, 2006) eta «Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning» (COM, 2005).

kuntzako sistemetako egiturak berritzeari buruzkoa. Boloniako prozesuaren helburua, 2010 aurretik goi-irakaskuntzako Europako espazio koherente, bateragarri eta lehiako bat sortzea da. Hauek dira proposatzen diren jardunbide nagusietako batzuk: (1) titulu alderagarri eta ulergarriak; (2) tituluaren baterako egitura bat, bi ziklotan banatuta: gradua (laneratzera bideratua) eta graduondokoa; (3) Europa mailako kreditu-sistema alderagarria, (4) mugikortasuneko programen garapena; (5) irakaskuntzaren kalitatea bermatzeko instituzio arteko lankidetzak; (6) goi-hezkuntzari dagokion Europako dimentsioaren sustapena. Boloniako akordioak (eta horren osteko akordioek) urrututako prozesuan, tituluaren erreforma eta homologazioa, etengabeko ikaskuntza eta irakaskuntza-metodologia berriak dira ardatz nagusiak (Keeling, 2006).

Gure argudioa zera da, bi agenda horien testuinguruan, bi dimentsio nagusi bereizten direla dagoeneko, orokorki *kultura ekintzaile* gisa izenda daitezkeenaren barnean. Lehen dimentsioa *ekimenaren zentzua* sustatzeari dagokio eta bigarrena *ekintzailletza* sustatzeari. Lehen kasuan ideiak egitasmo bilakatzearekin lotutako konpetentziak sustatzen dira eta, bigarren kasuan, erakundeak sortzearekin lotutako konpetentziak. Bi konpetentzia mota horietan helburu eta baliabide ezberdinak ageri dira, nahiz eta elkarlotu egiten diren. Nolabait esatearren, ekimenaren zentzua ekintzailletzarako oinarri edo zutabe gisa hauteman daiteke.

Artikulu honetan oraindik gauzatze bidean den ikuspegi aldaketa horri buruzko hainbat ohar egiten dira eta goi-hezkuntzan konpetentzien araberrako ikaskuntzarekin lotutako esku-hartzeari buruzko hurbilketa bat egiten da, kultura ekintzailea bi nozioen inguruan garatzea duena helburu: ekimenaren zentzua (egitasmoak sortzeko zeharkako konpetentziak) eta ekintzailletza (erakundeak sortzeko konpetentzia espezifikoak). Ikuspegi horren berri emateko GAZE programaren esperientzia aipatzen da, Gipuzkoako Foru Aldundiko Berrikuntzarako eta Jakintzaren Gizarterako Departamentuak (Euskal Herria) eta Gipuzkoako Lurralde Historikoko goi-hezkuntzako 5 instituzioek bultzatzen dutena: Euskal Herriko Unibertsitatea, Deustuko Unibertsitatea, Mondragon Unibertsitatea, Nafarroako Unibertsitatea (TECNUN campusa) eta TKNIKA (Euskal Herriko Lanbide Heziketarako Berrikuntza Zentroa).

GAZE programa 2008an sortu zen eta Gipuzkoako Lurralde Historikoko goi-hezkuntzan ekimenaren zentzua eta ekintzailletza sustatzea du helburu nagusizat³. Helburu hori betetzeko GAZE programaren barruan hainbat esku-hartze burutzen dira. Hona hemen nagusiak: (a) sentsibilizazioa garatzeko jarduerak goi-hezkuntzako ikasleek osatutako gizarte-sare batetik abiatuz; (b) ekimenaren zentzuarekin eta ekintzailletzarekin lotutako curriculum-inkar-

³ Gipuzkoa Euskal Autonomia Erkidegoa osatzen duten lurralde historikoen artean txikiena da. Iparraldean Kantauri itsasoa du mugakide, hegoaldean Araba eta Nafarroa, mendebaldean Bizkaia eta Araba, eta ekialdean Nafarroa eta Pirinio Atlantikoetako departamentu frantziarra. Azken horretan barneratzen da Lapurdiko lurralde historikoa. Bidasoa ibaiak egiten du hainbat kilometrotan Frantziako estatuarekiko muga. (informazio gehiagorako: http://w390w.gipuzkoa.net/WAS/CORP/DJGPortalWEB/territorio_historico_de_gipuzkoa.jsp)

dinazioari dagozkion esku-hartzeak; (c) Europan GAZE programa ezagutarazteko nazioartekotze esku-hartzeak eta, azkenik, (e) GAZE Programa eta ekimenaren zentzua goi-hezkuntzan ebaluatzeko jarduerak.

2. Esku-hartze estrategikoa kompetentzien arabeko ikaskuntzan

Goi-hezkuntzan ekintzailtza sustatzearekin lotutako tradizioa oso luzea da. Ekintzailtzaren irakaskuntza oso goiz sortu zen AEBn eta 1980eko hamarkadan Europara hedatu zen, batez ere, Ingalaterra, Holanda eta Belgikan.

Tradizio hori aintzat hartuz, goi-hezkuntzan ekintzailtza sustatzeko ekimena bi tresna moten inguruan antolatu ohi da:

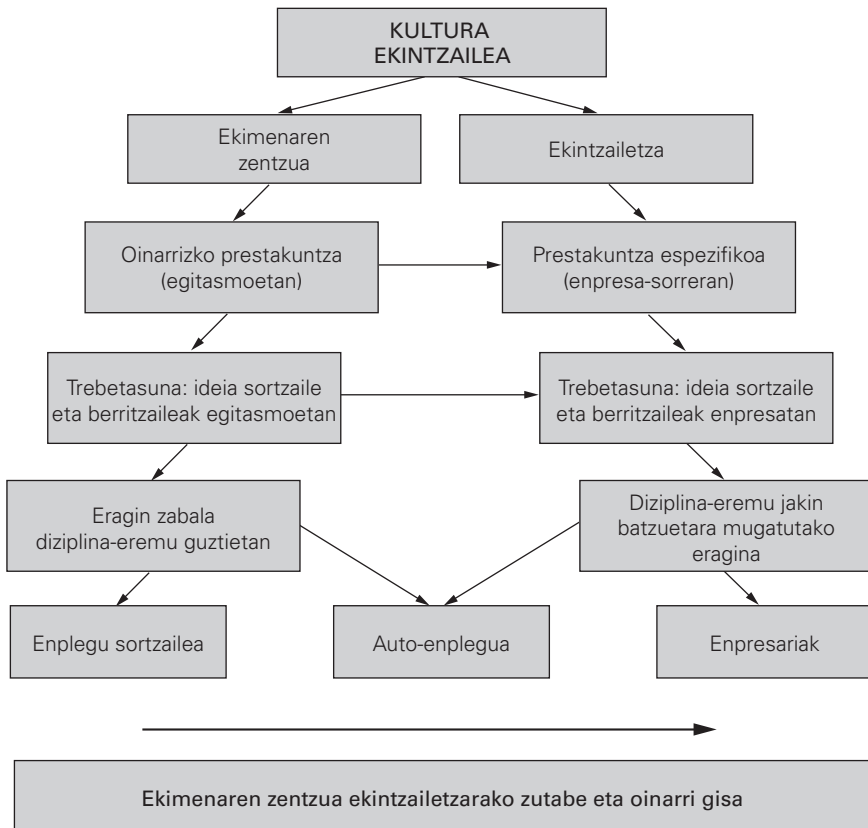
- a) *Prestakuntza- eta irakaskuntza-ekintzailerako programak*: Curricularen esparruan asko izan dira ekintzailtzarekin lotutako ikastaro eta karrerak. Hala, ekintzaileei zuzendutako irakaskuntza- eta prestakuntza-programak sustatu dira, irakaskuntza horrekin lotutako alderdi pedagogikoak garatzearekin batera (kasu-azterketak, enpresa-simulazioak, eztabaida-taldeak, *learning by doing*, etab.) (Benson, 2004; Hynes, 1996).
- b) *Enpresen sorrera sustatu eta babesteko programak*: Enpresen sorrerari dagokionez, unibertsitate arloko *spin-off* delakoak sortzera bideratutako programak garatu eta babesteko oinarriak finkatu dira. Programa horien funtzioa ez da ideia ekintzaileak hautematera mugatzen. Horrez gain, enpresen sorrera errazteko, kontaktu-sarerako sarbideak ahalbidetzeko, ekintzaile-taldeak sortzeko nahiz enpresaren garapeneko has-tapen zikloan akonpainamendua egiteko funtzioak baitaratzen dituzte (Clarysse eta Moray, 2004; van Burg eta beste, 2008).

Tresna horiei esker, negozioekin eta ekintzaileen ezaugarri indibidualekin lotutako ekintzailtzaren paradigma sendotu egin da. Hala ere, eta paradigma horrek goi-hezkuntzan duen garapena zabala bada ere, hainbat arrakasta egiaztagarri tarteko, uste zabala da ekintzailtza-ikastaroek ez dutela sormena sustatzen eta, aitzitik, ekitearekin lotutako ikuspegi indibidualista indartzen dutela, ekintzailearen ikuspegi «heroiko» batean oinarrituta egoteaz gain (Gibb, 2005; Jack eta Anderson, 1999). Halaxe da, enpresa-paradigma horretako zati handi batean ekintzailtza prozesu arrazional baten modura hautematen da, abaguneeen kalkuluak oinarri hartzen dituen, negozio-plan on baten arabera antolatzen dena eta izaera ekintzaile batek akuilatua. Baldintza horiek agertuz gero, pentsatzekoa da enpresa kopurua eta unibertsitateko *spin-off* kopurua areagotzeko helburua arrakastaz erdietsiko dela.

Aitzitik, egile asko dira ekintzailtza prozesu holistikoa eta idiosinkrasikoa dela pentsatzen dutenak, kanpo-faktoreen gauzapenen ondorioa. Horrenbestez, ezinbestekoa dela uste dute (Hynes, 1996). Horrela, goi-hezkuntzan ekintzailtza prozesu artistiko (heuristik) batekin lotuko litzateke prozesu arrazional

batekin baino gehiago eta, horrez gain, irudimen ekintzailearen garapenera bideratuko litzateke (Chia, 1996; Daum, 2005).

Elkarren aurkako ikuspuntu horiek dilema bat dakarte ekintzailetzaren irakaskuntza goi-hezkuntzako diziplina gisa gauzatzeko orduan (Jack eta Anderson, 1999). Dilema horretan ez da alde batera geratzen bestelako zalantza bat, hots, ekintzaileen irakaskuntza eta prestakuntzaren arduradunak unibertsitateko irakasleak ala dagoeneko eskarmentua duten ekintzaileak (Volkmann, 2004) izan behar ote diren, ala arduradunak bien arteko konbinazio baten ondorioz esleitu behar diren (Hynes, 1996). Gure ustez eztabaida honetan alderdi garrantzitsu bat bazter geratzen da, hain zuzen, ikasleek prestakuntza-ekintzailea jasotzeko duten heldutasun falta, aldez aurretik, era ezberdinetako egitasmoak garatzen esperientzia edo ezagutzarik ez dutenean. Zeharkako konpetentzien garapenera bideratutako egitasmoetan partaidetza aktiboa da ondoren prestakuntza-ekintzaile (konpetentzia espezifikoa) asebetegarria izateko ar-



1. irudia
Kultura ekintzailea

datz eragilea. Hala, zeharkako kompetentziekin (partaidetza aktiboa egitasmoen garapenean) hasi eta kompetentzia espezifikioetara (partaidetza aktiboa erakundeen garapenean) doan ikaskuntza-bide bat eskaini behar da.

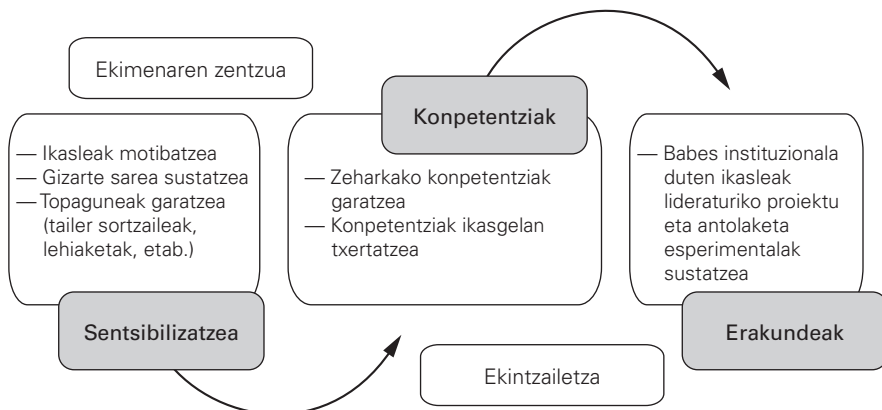
Ikuspegi orokor bat hartuta, kultura ekintzailearen sustapenean ikaskuntza-bide jakin bat zeharkatzen da, kompetentzien garapenean oinarritzen dena eta bi ibilbide ezberdinen arabera antolatzen dena: *ekimenaren zentzua* eta *ekintzailetza*.

Ekimena modu sortzaile eta berritzaile batean hartzera bideratutako gizarte-praktiken sistema gisa ulertzen den kultura ekintzailearen testuinguruan kompetentziak garatu ahal izateko ezinbestekoa da oinarri gisa zenbait egilek «balore ekintzaileen gaineko esku-hartze estrategiko» izendatzen den hori (Carayannis eta beste, 2003) hartzea, hau da, ikasleak goi-hezkuntzako instituzioetan sartzen direnean dituzten balio eta kompetentziak aldatzeko esku-hartzea.

Kompetentzien arabera ikaskuntzan esku-hartzea *estrategikoa* da, izan ere, balioak eraldatzeko prozesu mailakatu bat da. Prozesu hori gauzatzeko epe ertainera eta luzera eskuratzen diren trebetasunak eta kompetentziak praktikan jartzen dira.

Eskema horren arabera, kultura ekintzailea sustatzeko programa batean ezinbestekoa da ideiak egitasmo bilakatzea bideratutako zeharkako kompetentziak eskuratzearen alde egitea, ekintzailetzaren (gizartean, enpresan edo instituzioan) oinarri gisa.

Ekimenaren zentzua: Ekimenaren zentzua sustatzek (ideiak egitasmo bilakatzea) sormenezko jarduera-multzo bat garatzea eskatzen du. Jarduera horiek ikasleen interesetan oinarritu eta haien kodeen arabera antolatuak behar dute izan. Motibazioa eta askotariko ekimenak garatu ahal izateko espazioen eskaintza dira fase horretako xedeak, eta, besteak beste, sormen-lantegi, topaketa, lehiaketa edota hitzaldien bidez bete daitezke. Helburua ikasleak moti-



2. irudia

Kompetentziak kultura ekintzailearen ardatz gisa

batu eta haien interesekin lotutako hainbat arazori buruzko kezka sorraraztea da, ondoren, arazo horiek bizitza profesional eta sozialarekin lotzeko. Horrez gain, ikasleei ikusarazi behar zaie ezinbestekoa dela zeharkako konpetentziak garatzea arazo horiek ebazteko.

Ekintzaitzeta: Ikasleen arteko ekintzaitzaren sustapena egitasmoak garatzera⁴ bideratzen da. Egitasmo horiek diziplina arteko taldeek osatzen dituzte eta arazo jakin batzuk ebaztera bideratzen dira (berdin da zein arlokoak, izan daitezke, besteak beste, enpresa, ospitale, eskola, udaletxe edo erakunde zibil arlokoak). Egitasmo nanoak dira ingurune hurbileko lurraldetik egiten diren ezagutzarekin lotutako eskari nanoetara bideratuak. Ezagutza hori jasota, ikasleek ezagutza abiapuntutzat hartuta esperimintatu ahal izango dute eta eskuratutako konpetentziak benetako kasuetan aplikatu ahal izango dituzte, betiere, irakasleen begiradapean.

Anbizio handiagoko jarrera bati helduz, ekintzaitzak erakunde *esperimentalen* sorrera eta garapena inplika dezake, motibazioa eta zeharkako konpetentzien garapena jorragai izan dituzten aurreko faseetan parte hartu duten ikasleen eskutik. Fase horietan konpetentzia espezifikoak eta ezagutza zehatzak garatzen dira, egitasmo eta erakundeen kudeaketarekin zerikusia dutenak.

Konpetentziak: Konpetentziak dira lankidetzeta-ikaskuntzan oinarritutako kultura ekintzailearen ardatza. Ideiak egitasmo bilakatu eta egitasmo horiek gauzatzeko prozesuetan jarraian adierazten direnak garatzeko lagungarri diren gaitasun eta trebetasunak lantzen dira: diziplina arteko taldeetan lan egitea; informazioa aztertu eta laburtzea; ezagutzak praktikara eramatea; ideia berriak sortzea (sormena); ikasi eta ikertzeko trebetasunak jasotzea; arazoak ebaztea; pertsonen arteko trebetasunak jasotzea (sozialak); komunikazio eraginkorra eskuratzea (ahozkoa eta idatzizkoa); eta erabakiak hartzea.

Dena den, kultura ekintzailearen sustapena ezin daiteke soilik *curriculumaz aparteko* izaera duen prozesua izan; aitzitik curriculum-inkardinazioa beharrezkoa da ikasleengan sormenera, arriskura eta berrikuntzara bideratutako balio eta jarreraren aldaketa gauzatu ahal izateko. Curriculumaren barneko eta hartaz aparteko espazioak sortzea ezinbesteko baldintza da kultura ekintzailearen garapenerako.

3. GAZE programaren esperientzia

GIPUZKOA: GAZTE EKINZALE (GAZE) programaren helburua goi-hezkontzako ikasleen artean kultura ekintzailea sustatzea da. Horretarako, as-

⁴ Egitasmoek izaera pedagogikoa dute hertsiki, eta zeharkako konpetentziak garatzeko sortuak dira, nahiz eta haietako helburu eta emaitzak gizarte-ingurune eskari jakin batzuk ebaztera bideratzen diren. Egitasmo horiei esker, irakasleak beste dimentsio batera eramateaz gain, goi-hezkontzako instituzioen eta lurraldeko eragileen (enpresak, askotariko erakundeak, ospitaleak, eskolak, etab.) arteko lotura sendotzen da. *Science Shop* izeneko esperientziak proposamen honen antzeko adibideak dira.

kotariko sentsibilizazio-jarduerak egiteaz gain, ekimenaren zentzuarekin eta ekintzailetzarekin lotutako konpetentzien curriculum-inkardinazioa gauzaten da.

GAZE Gipuzkoako Foru Aldundiko Berrikuntzarako eta Jakintzaren Gizarterako Departamentuak (Euskal Herria) eta Gipuzkoako Lurralde Historikoko goi-hezkuntzako 5 instituzioek bultzatzen dute: Euskal Herriko Unibertsitatea, Deustuko Unibertsitatea, Mondragon Unibertsitatea, TECNUN eta TKNIKA lanbide heziketarako sarea.

GAZE programa kultura ekintzailearen sustapenari zegokion programa estrategiko gisa hauteman zen hastapenetik, gobernatzaren oinarritzko printzipioen arabera kudeatu behar zena. Horrek zera esan nahi du, programako eragindun nagusiek, bereziki goi-hezkuntzako ikasle eta instituzioek, aktiboki parte hartu beharko luketela GAZE ziklo osoan zehar: programaren diseinua, gauzapena eta ebaluazioa.

GAZE barneko gobernantzak ikasleak inplikatu zituen hastapenetik, horiek baitira GAZE barneko eragile pribilegiatuak ideiak luzatu eta haien garapenean inplikatzeari dagokionez. Ikuspuntu horretatik GAZE kultura ekintzaileak sustatzera bideratzen diren politiko publikoak diseinatu eta gauzatzeko gaitasuna aitortu zien ikasleei. Halaber, ideia berriak eta haiek aurrera eramateko moduak ingurunera hedatzeko gaitasuna aitortu zien.

Hori horrela, programa lau dimentsioren baitan egituratzen da:

- a) *Partaidetza*: GAZE hezkuntza-sistemako osagai anitzen partaidetza eta konpromiso aktiboa barneratzen du programaren zikloan (diseinua, gauzapena eta ebaluazioa). Modu horretan partaidetza-maila ezberdinez inplikatzeko dituzten hala instituzioetako arduradunak, nola ikasle, irakasle eta gizarte arloko *stakeholder* delakoak.
- b) *Pluraltasuna*: GAZE kultura ekintzaileari buruzko hainbat ikuspuntu barneratzen ditu (instituzionala, gizarte arlokoa eta enpresa arlokoa); dena den, ekimenaren zentzuan jartzen du arreta gehien (ideiak egitasmo bilakatzea), hori baita goi-hezkuntzan ematen diren titulazio eta diziplinak barneratzearen alde gehien egiten duena.
- c) *Konpetentziak*: GAZE jarduera-multzo baten inguruan antolatzen da. Jarduera horien helburua ez da hainbeste arlo jakin bati buruzko eza-gutza bat garatzea (esaterako, enpresak sortzea), baizik eta zeharkako konpetentziak garatzea etorkizuneko garapen profesionalari begira (konpetentzia horien artean aipa daitezke talde-lana, komunikazio eraginkorra, ikertzen ikastea, etab.).
- d) *Kultura*: GAZE epe ertainera aldaketa bat eman nahi du kultura ekintzaileari dagokionez. Hau da, hastapenetik goi-hezkuntzaren inguruko apustu estrategiko gisa hautematen da, portaera-jarraibideak eta funtzionamendu-praktikak aldatzea ahalbidetuko duena, modu horretan, ikasleengan sormena garatu eta zeharkako konpetentziak sendotze aldera.

3.1. Egitura eta gobernantza GAZEn

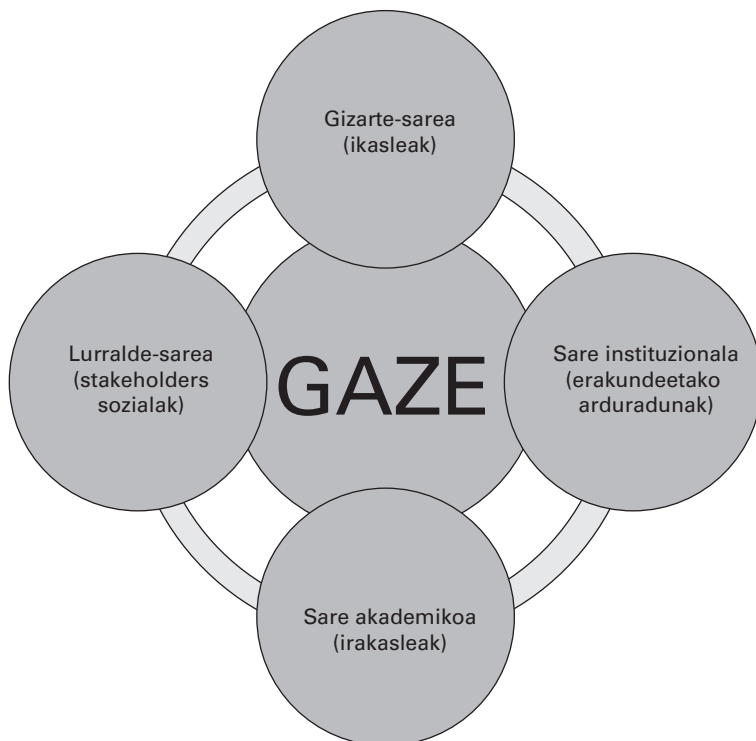
Gobernantza da GAZEk barneratzen duen berrikuntza azpimarragarriena. Gobernantzak zera esan nahi du, programaren barnean goi-hezkuntzako eragile ezberdinen partaidetza eraginkorrerako mekanismoak izango direla esku-ragarri, ikasleak ere aktiboki barneratuz. Gobernantza bermatzeko GAZEK egi-tura honi jarraitzen dio:

- a) *Talde Sustatzailea*: Talde Sustatzailea Berrikuntzarako eta Jakintzaren Gizarterako Departamenduak, Lurraldeko goi-hezkuntzako instituzio bakoitzeko arduradunek eta ikasleek osatzen dute. Talde Sustatzaile horrek funtzio estrategiko jakin bat dauka GAZE barnean, hots, ildo gidariak zehaztu eta haien jarraipena egitea, goi-hezkuntzako instituzio bakoitza estrategian ordezkatua izango dela ziurtatuz eta erabakiak har-tzerakoan haien partaidetza bermatuz.
- b) *Ikasle-kontseilua*: Ikasle-kontseilua Gipuzkoako goi-hezkuntzako ins-tituzio bakoitzeko 5 ikaslek osatzen dute eta hartako funtzioa GAZEn sustatzen diren gaietan aholkularitza lanak egin eta hedapenez ardura-tzea da; haiei aurre egiteko eta haiek komunikatzeko moduak zehaztea alegia. Ikasle-kontseiluak lotura estua du GAZErekin Lankidetzan eki-meneko ikasle-taldearekin eta badu beste funtzio bat, hain zuzen, pro-gramako instantzia bakoitzari dagozkion ikasleen ordezkaritza bermatzea.
- c) *GAZErekin Lankidetzan*: GAZErekin Lankidetzan 5 ikaslez osatzen da. Gipuzkoako goi-hezkuntzako instituzio bakoitzetik ikasle banak ordezkatzeko du taldea. Ikasle horiek aldatu egiten dira lau hilabetez behin. GAZErekin Lankidetzan ekimenaren helburu nagusia GAZE barneko gobernantza indartzea da. Horretarako, programaren sustatzaile izango diren ikasle-multzoak osatzen dira. Haien egitekoa zera da, goi-hez-kuntzako ikasleen artean ekimenaren zentzua eta ekintzailtza susta-tzeko eduki eta proposamenak ekoiztu eta eratzen kolaboratzea.
- d) *Idazkaritza Teknikoa*: Hainbat profesionalek osatzen dute eta GAZEre-kin Lankidetzan ekimenean inplikaturako ikasleekin batera, GAZEko Talde Sustatzaileak adostutako jarduerak gauzatzeko funtzio tekniko-a betetzen dute. Egindako jardueri buruzko txostenak eta jarraipenak egitea.

GAZE barneko gobernantzaren bidez goi-hezkuntzan kultura ekintzailea sustatzeko eginahalean nahasitako eragile ezberdinen arteko elkarrekintza sare moduko egitura batean egituratu nahi da: ikasleak, irakasleak, instituzioetako arduradunak eta gizarte arloko *stakeholder* direlakoak (enpresak, erakunde zi-bilak eta herri-administrazioa) (3. irudia).

Ikasleen gizarte-sarea: Ikasleen gizarte-sarea GAZEK kultura ekintzailea garatzeko bidean egindako apustu garrantzitsua da. Ikasle-kontseiluarekin eta GAZErekin Lankidetzan ekimenarekin ikasleak programaren muinera erama-

ten dira. GAZErekin Lankidetzan ekimeneko ikasle-taldeak GAZEren garapenerako berebiziko garrantzia duen lanketa bat betetzen du, hots, programaren barneko ekimenak instituzio guztietako ikasleen artera hedatzea, bai mintegiak eginez eta baita IKT lanabesak (GAZEren webgunea eta bloga) erabiliz garrantutako dinamiken bidez.



3. irudia

GAZEren Gobernantza: Sare-eredua

Sare instituzionala: GAZEko sare instituzionala GAZE barneko Talde Sustatzaileak egituratzen du. Talde horretan Gipuzkoako goi-hezkuntzako 5 instituzioetako ordezkariak eta Gipuzkoako Foru Aldundiak parte hartzen dute. Sare instituzionalak badu bere garrantzia, izan ere, programaren eta hezkuntza arloko instituzioetako arduradunen arteko eztabaidarako gunea da. Talde Sustatzaileak programan gauzatzeko jarduera-multzo bat zehazten du. Baina, jarduera horiek instituzio bakoitzak bere modura baitaratzen du bere kultura akademiko eta instituzionalaren arabera. Horrek nolabaiteko malgutasuna ematen dio programari hura gauzatzeari dagokionez.

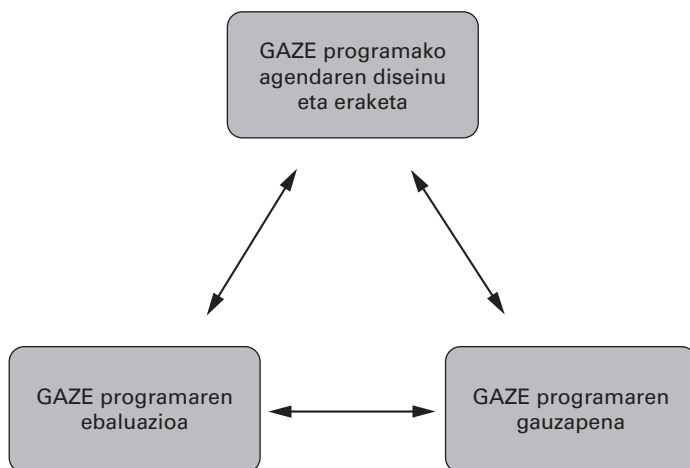
Sare akademikoa: GAZEko sare akademikoa (gaze ikersarea izendatzen dena) goi-hezkuntzan ekimenaren zentzua eta ekintzailtza sustatzearekin zertikusia duten irakasle eta programako pertsona aditu eta kudeatzaileek osatzen dute. *GAZE Ikersareak* diziplina arteko eta instituzio arteko izaera du eta konpetenzien curriculum-inkardinazioarekin lotutako jarduerak sustatzen ditu, praktika onak gauzatzeko, hezkuntza arloko esperientziaren ebaluazioa egiteko eta GAZE nazioartean hedatzeko egitekoa betetzeaz gain. Sare horri esker, kultura ekintzaileari dagozkion gaiak irakasleen artean lantzen dira.

Lurralde-sarea: GAZEko lurralde-sarearen helburua goi-hezkuntzaren eta lurraldeko eragileen arteko lotura soziala hobetzea da: enpresak, erakunde zibilak eta tokiko herri-administrazioak. Lotura hori egiteko baliabide jakin bat erabiltzen da, hain zuzen, GAZE EKINNET. Baliabide horren bidez, erakunde horietako benetako arazoak identifikatu eta ikasgeletara eramaten dira konpetentziak garatze aldera, haietako eragileak ere inplikatzan dituelarik (benetako arazoak benetako eragileekin).

Denon artean eta partaidetza-maila ezberdinekin, GAZEek gobernantzan oinarritutako estrategia orokor bat garatzen du, goi-hezkuntzako kultura ekintzailean nahasitako eragile ezberdinen inplikazioa eta partaidetza sustatuz.

3.2. GAZEren garapen-zikloa

GAZE Gipuzkoako lurraldean kultura ekintzailea sustatzeko politika publikoaren adierazpidea da. Gobernantzaren baitan egituratzen den programa bat da. Horrek zera esan nahi du, goi-hezkuntzako eragile nagusiak politika horretako «objektu» izateaz gain, hartako «subjektu» ere badirela. Horrela, gobernantzak gidatutako politika publikoetako ezaugarri bereizgarrietako bat arazoaren agenda zehazteko mekanismo egokiak ezartzea da. Agenda hori modu partekatatu batean egitea da gobernantzaren ardatz nagusietako bat.



Beste alde batetik, interesgarria da programaren garapena sintetizatzea, diseinua, gauzapena eta ebaluazioa baitaratzen dituen ziklo gisa ulertuz. Modu horretan, baterako ikuspegi bat sor daiteke, GAZE barnean kultura ekintzaileari buruzko gai berrien agenda ezartzeko moduaren inguruan.

GAZE PROGRAMAKO AGENDAREN DISEINU ETA ERAKETA

2008ko urrian eta abenduan GAZEek hainbat ekimen abiarazi zituen, hots, *GAZE ABIAN* eta *GAZE zure ikasgelan*. Ekimen horiek garatzeko hainbat mintegi burutu ziren programan parte hartzen duten instituzioetako ikasgela eta campusetan. Mintegi horien helburua diagnosi-egoera aztertu eta ikasleen eskutik aldaketarako proposamenak jasotzea zen. Horren osagarri, *GAZE ikersa-rea* sarearen testuinguruan hainbat foku-multzo egituratu ziren irakasleekin eta pertsona graduatuekin haien ikuspegiak jaso eta GAZE programaren jardueretan txertatze aldera.

GAZE ABIAN eta *GAZE zure ikasgelan* esperientziak kultura ekintzaileari buruzko formatu *gogoeta-eragile* baten inguruan diseinatu ziren. Formatu horren bidez, aipatu arloan politika publikoko jarduerak garatzeko proposamenak sortu nahi ziren. Hau izan zen jarduera horien formatu orokorra: (a) Bultzatze-dinamikak eta GAZE egitasmoa aurkeztea; (b) ekintzaile mota ezberdinen adibideak aurkeztea; (c) ekintzailetzari buruzko mintegi gogoeta-eragilea egitea; eta (d) etorkizuneko programa batean txertatzeko politika publikoari buruzko proposamenak jasotzea.

Halaber, *GAZE ABIAN* eta *GAZE zure ikasgelan* esperientziek gobernantzaren jardute-eremua erakusten dute. Eremu horretan ezinbestekoa da ikasleek egin diren jardueren diseinu, ezarpen eta ebaluazioan parte hartzea. Horrela, *GAZE ABIAN* eta *GAZE zure ikasgelan* esperientzien formatua, aurkezpena nahiz kudeaketaren zati handi bat *GAZErekin Lankidetzan* ekimenean nahasitako ikasleek egin zituzten, GAZEko Idazkaritza Teknikoaren babesarekin.

1. taula

Intzidentzia-eremuaren araberako proposamenak unibertsitateka

Intzidentzia-eremua	Orotara	
Berrikuntza pedagogikoa	147	%43
Gizarte-sarea	93	%27
Azpiegiturak	70	%20
Sare instituzionala	33	%10
Horien batura orotara	343	%100
Baliogabeak	75	%18
Orotara	418	%100

Jarduera horien ondorioz, Gipuzkoako goi-hezkuntzako 5 instituzioetako ikasleek orotara 418 proposamen egin zituzten kultura ekintzailea sustatzeko. Horietatik 343 baliozkoak izan ziren. Baliogabetzat jotako proposamenak kultura ekintzaileari dagokionez jarraibide jakin bat garatzeko aahul edo taxurik gabeak ziren *slogan* eta ekimenak izan ziren. Bestalde, aintzat hartutako proposamenak 4 espezialitate-arlotan multzokatu dira, haietako bakoitzerako aurreikusitako eragin-esparruaren arabera (1. taula) eta egoerari buruzko diagnostia osatzen duten elementu berrien arabera (2. taula).

2. taula

Gai berri nagusiak GAZERi buruzko diagnostian

Intzidentzia-eremua	Gai berriak
Berrikuntza pedagogikoa	<p>Proposamen kopuru handia bideratu zen ikasgelan berrikuntza pedagogikoa txertatzeko premiara. Ikasleek ikasgai praktikoagoak eskatu zituzten eta benetako munduarekin lotura gehiago dutenak, izan ere, tarte handia nabaritzen da ikasgelan ikasten denaren eta kanpoan behar denaren artean. Edukiei dagokienez, irakasleek eduki teorikoak lan-munduarekin lotutako gai garrantzitsuetara egokitzea da gehien eskatzen dena. Praktiken kasuan lurraldeko erakundeekiko (enpresak, etab.) loturak hobetzea, esperientziatik ikasi ahal izateko. Azkenik, ekintzailearen trebetasun zenbait sustatzeko ikasgai espezifikoak sortzea proposatzen da (oratoria eskolak, lidertzari buruzkoak, sormenari buruzkoak, norberarekiko konfiantza sendotzekoak, etab.). Ekin duten haiei entzutea erabilgarri izan daitekeela uste da, izan ere, eredu izan daitezke bai haien bidea jarraitzeko, baita haien akatsetatik ikas-teko ere.</p>
Gizarte-sarea	<p>Ikasleek beste diziplina eta instituzio batzuetako ikasleekiko harreman-sarea indartzea proposatzen dute. Egun indarrean den curriculumean ez da errazten beste diziplina batzuetako ikasleekin elkarrekintza abiaraztea. Gizarte-sare horien sorreraren bidez, hauek erraztuko liriateke: (a) beste titulazio eta instituzio batzuetan ekintzailearekin lotuta burutzen diren ekimenei buruzko informazioa jasotzea; (b) kultura ekintzailearen inguruko gaiei buruzko sentsibilizazioa, profil ezberdinetako ikasleen arteko elkarrekintza ahalbidetuz (egitasmoetan edo bestelako modalitateetan); (c) lankidetzaren, gizarte-sareari esker, ikasleen arteko lankidetzaren ahalbidetu litzateke, egungo curriculumean ageri diren erronka ezberdinei aurre egiteko (elkarren laguntzarako sistemak, etab.).</p>
Azpiegiturak	<p>Ekintzailetzaren kulturaren sustapenarekin batera oinarritzko azpiegitura bat finkatu behar da, gutxienez bi alderdi errazteko: (a) besteak beste, ekimen edo ekintzailetzari buruzko informazio adierazgarria hedatzeko komunikazio-sistemak; (b) diziplina eta instituzio ezberdinetako gazteen arteko topaguneak ahalbidetzeko baterako espazioak (esaterako, ikaskuntzarako ikasgelak).</p>

Intzidentzia-eremua	Gai berriak
Sare instituzionala	Gipuzkoan eremu sozioekonomikoan ari diren erakundeen arteko harremanak hobetzea, karrera amaierako praktika edo egitasmoak burutzerakoan eragozpenik ez izateko eta modalitate horri onarpen zabalagoa ematearren (mutur batera eramanda inguruko erakundeetan curriculum-prestakuntzarako espazioak sorraraztea). Hala, eskaerak praktikak benetako egoeren inguruan egitera bideratzen dira. Horrek enpresen eta erakundeen aldetik inplikazio handiagoa eskatzen du ikasleei atea irekitzeari begira. Praktiken esperientzia titulazio guztietara hedatzea (zehazki humanitate arloetara). Laburbilduz, prestakuntza praktikoa gehiago, unibertsitatez aparteko ordu gehiago eta ordu horien onarpen handiagoa.

GAZE PROGRAMAREN GAUZAPENA

Egindako diagnosis eta jasotako proposamenak aintzat hartuz, hainbat baliabide abiarazi ziren aldaketarako eskaera horietako askori erantzun asmoz. Diagnosiaren ostean egitasmoaren urte eta erdiko ibilbidean egindako jarduera-multzoak hiru ardatz nagusitan multzoka daitezke: (a) curriculum-inkardinazioa, (b) sentsibilizazioa eta (c) nazioartekotzea.

a) *Curriculum-inkardinazioa*

GAZE EKINNET: Kultura ekintzailearen curriculum-inkardinazioa gauzatera bideratutako lanabesa da. Metodologia 4 saiotan garatzen da titulazio ezberdinetako ikasgai baten inguruan, eta arazoan ebazpena eta kasu-azterketa ditu oinarri, modu horretan, ekimenaren zentzuaren sustapenarekin lotutako zeharkako konpetentziak garatze aldera. Ikasleek benetako kasuak lantzen dituzte, modu horretan, konpetentziak eskuratze aldera. Horrez gain, azpimarragarria da benetako eragileen partaidetza. Lehen saioan lurraldeko eragile batek (enpresa, GKE, etab.) erronka edota arazoak planteatzen ditu. Bigarren eta hirugarren saioetan ikasleek taldean egiten dute lan, erronka edota arazoa gainditzeko asmoz sortutako egitasmo txiki bat garatuz. Bitartean, GAZE EKINNET (Web plataforma) barneko blog batean taldeko ikaskuntzaren bitakora erregistratzen da, IKT lanabesak baliatzen direlarik arazoaren inguruan lantaldeak izan duen ikaskuntza-prozesua azaltzeko eta, azkenik, eraturako egitasmo txikia zintzilikatzen da plataformara. Amaitzeko, laugarren saioan gizarte-eragileak proposamenak ebaluatu (egitasmo txikiak) eta talde bakoitzari itzulketa egiten dio. Metodologia horrekin lau konpetentzia indartu nahi dira: talde-lana, sormena, ideiak egitasmo bilakatzea eta komunikazio eraginkorra. Halaber, goi-hezkuntzako instituzioak Gipuzkoako gizarte esparruko eragileekin lotu nahi dira aktiboki, curriculumaren garapenean benetako arazo eta erronkak txertatuz. GAZE EKINNET Idazkaritza Teknikoaren babesarekin burutzen da,

izan ere, hark koordinatzen du ikasgaiko irakaslearekin batera jarduera irakaslearen programa espezifikoan txertatzeko modua. Horrekin batera, idazkaritzaren egitekoa da gizarte-eragilearekin harremanetan jartzea, elkarren artean kasua formatu pedagogiko bat erabiliz eratzeko eta, gainera, idazkaritza da saio guztiak dinamizatzearaz eta IKTak erabiliz edukiak ekoizteaz arduratzen dena.

GAZE EKINLAB: Ikasgai batekin GAZE EKINNET esperientzian parte hartzen duten 5 instituzioetako irakasleei zuzendutako lanabesa da, Gipuzkoako irakasleen instituzio arteko ikaskuntzaren komunitatea sustatzeko. GAZE EKINLAB 4 saiotan garatzen da (ordu eta erdiko iraupena dutenak). Tokiko esparruko aditu bat arduratzen da horietako hiru dinamizatzearaz. Saio horietan, irakasleekin batera, konpetentzien araberako ikaskuntza- eta ebaluazio-teknikak nahiz kasuetan eta arazoen ebazpenetan oinarritutako konpetentzien garapenerako teknikak lantzen dira (GAZE EKINNET esperientziak aztertzen dira). Jarduera horren xedea GAZE EKINLAB eta GAZE EKINNET hedatu eta Gipuzkoako irakasleei esperientzia-trukerako espazio bat eskaintzea da.

GAZE EKINNET IKT: GAZE EKINNET IKT delakoaren helburu nagusia GAZE EKINNET barneko blogei (GAZE EKINNET esperientzia bakoitzak bere bloga dauka) buruzko informazioa barneratzen duen lankidetzarako webgune bat garatzea da. Aipatu blog horietan instituzio guztietako lantaldeek urrututako ikaskuntza-ibilbidea ikus daiteke. Osoko espazio birtual batean GAZE EKINNET barneko esperientzia guztiak kokatzea da asmoa eta ikaskuntza-komunitateen garapena sustatzea, non ikasleek partaidetza aktiboa izango duten.

PRAKTIKA ONAK: Goi-hezkuntzan ekimenaren zentzua, ekintzailtza eta konpetentziak sustatzeko irakaskuntza arloko praktika onak identifikatu eta ikusi ahal izateko jarduera bat da. Praktika onak izeneko jarduera horretan irakasleekin egindako bideo bat eta testu labur bat barneratzen dira. Testu horretan garatutako jarduerari eta inplikaturako konpetentziei buruzko azalpena ematen da.

b) *Sentsibilizazioa*

GAZE ABIAN INSTITUZIONALAK ETA GAZE EKINFEST: hedapen zabaleko sentsibilizazio-estrategiak dira, Gipuzkoako goi-hezkuntzako bost instituzioetako ahalik eta ikasle gehienengan eragiteko asmoa dutenak. Ekitaldi horietan kultura ekintzailea zer den azaltzeko mezu bat zabaldu nahi da eta, era berean, GAZERi buruzko eta programan parte hartzeko moduei buruzko informazioa eskaini nahi da. GAZEK urtero GAZE ABIAN izeneko ekitaldia burutzen du goi-hezkuntzako instituzio bakoitzean eta, era berean, urtero GAZE EKINFEST ekitaldia ospatzen du. Azken horretan, bost instituzioetako ikasleek parte hartzen dute elkarrekin.

GAZEREKIN LANKIDETZAN: 5 ikaslez (instituzio bakoitzetik bana) osatutako txandakako taldea, egitasmoaren dinamizazio-ardatza osatzen dute-

nak. GAZE barneko Talde Sustatzailean parte hartzen dute eta GAZE ABIAN, GAZE EKINFEST, GAZE BLOG topaketak diseinatu eta gauzatzea eta GAZEn sustatzen diren lehiaketak dinamizatzea dira zeregin nagusietako bat. Halaber, ekimenaren zentzuaren curriculum-inkardinazioa gauzatzeko GAZE EKINNET jardueretan parte hartzen dute, kolaboratzaile modura.

GAZE LEHIAKETA: SENTITU + PENTSATU + EKIN: Jarduera horretan Gipuzkoako goi-hezkuntzako ikasleek dei egiten zaie kategoria ezberdinetan banatutako lehiaketa batean parte har dezaten. Kategoria horien bidez bertan parte hartzen duten pertsonen balio jakin batzuk garatzea lortu nahi da. Honatx balio horietako batzuk: sormena, talde-lana, berritzeko gaitasuna edo hainbat formatutan (bideoak, komikiak, etab.) gauzatutako diziplina anitzeko lanketa.

GAZE BLOG: Sentsibilizazioa eragin eta programaren barnean egiten diren jarduerak komunikatzeko lanabes sendoa da. GAZE BLOG GAZErekin Lankidetzan ekimenean parte hartzen duten ikasleek garatzen dute oso-osorik.

c) *Nazioartekotzea*

GAZE SUMMER: GAZEk nazioartean hedapen akademikoa gauzatzeko ekitaldi bat antolatu du segidako bi urtetan. Ekitaldi horretan ekimenaren zentzuarekin, ekintzaitzarekin eta konpetentziarekin lotutako gaien inguruan goi-hezkuntzan agertzen diren arazoei buruz eztabaidatzen da, irakasleekin eta tokiko nahiz nazioarteko adituekin batera.

GAZE PROGRAMAREN EBALUAZIOA

GAZEren KANPO-EBALUAZIOA: Bi urteko lanketaren ostean, GAZE Programan lehen kanpo-ebaluazioa egin zen (nazioarteko bi aditurekin), epealdi horretan (2008-2010) programak erdietsitako emaitzei eta hartan landutako estrategiei eta metodologiei buruzko balioespena egiteko xedez. Ebaluazio kualitatiboa da, programa eta bertako esku-hartze estrategiak hobetzera bideratzen dena. Honatx proposatu ziren ebaluazioaren ardatzak: (a) Gobernantza: GAZE programaren estrategiarekin eta eragile erabakigarriek bertako diseinuan eta gauzapenean izan duten partaidetzarekin lotutako alderdiak balioestea, (b) curriculum-inkardinazioa: Ekimenaren zentzuari, konpetentziei eta kultura ekintzaileei dagozkien curriculum-inkardinazioarekin lotutako esku-hartzeetan erdietsitako emaitzak eta horretarako erabilitako estrategia eta metodologia balioestea. (c) Sentsibilizazioa: Konpetentzietan oinarritutako kultura ekintzailearen sustapenean lortutako emaitzak eta horretarako erabilitako estrategia eta metodologia balioestea. Ebaluazio kualitatiboa izan da eta elkarriketak eta foku-multzoak egin dira, bai ikasleekin eta baita irakasle eta instituzioetako arduradunekin ere.

GAZE EKIN MONITOR: Aurrera egiteko xedez, Gipuzkoako ikasleen ekimenaren zentzua eta konpetentziak erregistratzeko, esperimentu modura,

GAZEk zenbait esperientzia pilotu garatu ditu hezkuntza arloko esperientzia ebaluatzeko asmoz, arreta partaidetzan eta konpetenzietan ezarriz. Horretarako, 2009-2010 ikasturtean hainbat inkesta egin zaizkie titulazio ezberdinetako ikasleei.

4. Azken ondorioak

Kultura ekintzaileren sustapena sendotu egin da Goi-hezkuntzan ekintzailak prestatzeko eta enpresak sortzeko prozesu gisa, oinarritzat ekintzaitzari dagokion enpresa-paradigma bat hartuz. Azken urteotan paradigma hori beraztertu egin da, izan ere, gizarte garaikidean agertu diren erronka berriek gizarte-, instituzio- eta lan-bizitzako esparru ezberdinetan pertsona malgu, ekintzaile eta sortzaileak izatea eskatzen dute, eta ez soilik enpresen testuinguruan.

Paradigma klasikoaren berrazterketa horren baitan ekintzaitzari buruzko proposamen eta programa jakin batzuk azaleratu dira, negozioen munduarekin loturarik ez duten ikasleentzat esperientzia eta espazio berriak eskaintzeko erronkak agertzen dituztenak. Halaber, esku-hartze eremua anbizio handiagokoa eta konplexuagoa da, hala, balioak aldatzearen eta unibertsitateko profesional eta bokazio multzo handi batera bideratutako kultura ekintzailea bultzatzearen alde egiteko joera agertzen da.

Paradigma-aldaketa hori baitaratuz, GAZEren testuinguruan kontzeptuzko lehen bereizketa bat egin da. Horrela, bi dimentsioaren arabera aztertzen da kultura ekintzailea: ekimenaren zentzua (ideiak egitasmo bilakatzea) eta ekintzaitzeta (erakundeak sortzea). GAZE egitasmoa Gipuzkoako Foru Aldundiko Berrikuntzarako eta Jakintzaren Gizarterako Departamenduak eta lurraldean kokatutako goi-hezkuntzako 5 instituziok bultzatzen dute. Egitasmoak bere egiten du aipatu ikuspegia eta esku-hartze estrategikorako ekimen bat egituratzen du kultura ekintzailearen alorrean. Programaren kudeaketa-eredu gisa gobernantza hartzen da oinarritzat. Horretarako, funtzionamenduarekin lotutako egitura kolektibo eta partaidetzazkoak diseinatu dira, hainbat bokazio profesional eta kultura ekintzailearen sustapenean nahasitako eragile multzo heterogeneo bat (ikasleak, irakasleak, instituzioetako arduradunak eta gizarte arloko *stakeholder* direlakoak) barneratzea ahalbidetuko dutenak.

GAZE esperientzia nahikoa berria da kultura ekintzailearen alorrean. Lehenik eta behin, ikasleak programako jardueren diseinu, gauzpen eta ebaluazioan barneratzeko mekanismo eraginkorra garatu da. Ikasleak, goi-hezkuntzako erabiltzaile aditu diren aldetik, protagonista gako gisa barneratu dira GAZEren kudeaketa eta erabaketan. Hala, ikasleen ikuspuntua politika publikoan txertatzeaz bat, programaren komunikagarritasuna berdinen artera hedatzea erdietsi da. Bigarrenik, programa sare-maila ezberdinen arabera (soziala eta instituzionala) abiarazi da, programan parte hartzen duten instituzioetako kultura akademiko ezberdinak aintzat hartuz, goi-hezkuntzan gazteen kultura ekintzailea garatzeko eta indartzeko moduari buruzko ikuspegi ahalik eta

gehien barneratze aldera. Hirugarrenik, programari esker, kultura ekintzailearekin lotutako kompetentzien curriculum-inkardinazioa gauzatzeko lanabesak diseinatu ahal izan dira. Prozesu hori aurrera eramateko metodologia berezi bat erabili da, kompetentziak garatzeaz gain, horiek lurraldeko eragileek dituzten benetako arazoen inguruko benetako kasuetatik abiatuz eskuratzea ahalbidetu duena. Alderdi hori azpimarragarria da, goi-hezkuntzako instituzioak lurraldean sakontasun gehiagoz txertatzea ahalbidetzen baitu, izan ere, enpresak, GKEak eta Udalak deitzen dira, haien arazo eta erronkekin etorkizuneko profesionalen prestakuntzan parte har dezaten, hezkuntza-prozesuaren muinean bertan, hots, ikasgelan. Azkenik, programak ahalegin berezia egin du esperientzia nazioartean hedatzeko eta ebaluaziorako eta jarraipenerako mekanismoak garatzeko. Mekanismo horien bidez, metodologiak eta kultura ekintzailean esku-hartzeko moduak hobetu ahal dira.

5. Bibliografia

- Benson, H. (2004): «Entrepreneurship Education: Toward a Model of Contingency-Based Business Planning», *Academy of Management Learning and Education*, 3 (3), 258-273. or.
- Carayannis, E.G.; Evans, D. eta Hanson, M. (2003): «A cross-cultural learning strategy for entrepreneurship education: outline of key concepts and lessons learned from a comparative study of entrepreneurship students in France and the US», *Technovation*, 23 (9), 757-771. or.
- Clarysse, B. eta Moray, N. (2004): «A process study of entrepreneurial team formation: the case of a research-based spin-off», *Journal of Business Venturing*, 19 (1), 55-79. or.
- COM (2004): *Helping to create an entrepreneurial culture A guide on good practices in promoting entrepreneurial attitudes and skills through education*. Brusela: Europako Batzordea.
- COM (2005): *Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*. Brusela: Europako Batzordea (COM 2005/548 amaiera, 2005/11/10).
- COM (2006): *Fostering entrepreneurial mindsets through education and learning*. Brusela: Europako Batzordea (COM 33, 2006/02/13).
- COM (2008): *Entrepreneurship in higher education, especially in non-business studies*. Brusela: Europako Batzordea.
- Chia, R. (1996): «Teaching paradigm shifting in management education: university business schools and the entrepreneurial imagination», *Journal of Management Studies*, 33 (4), 409-428. or.
- Gibb, A. (2005): *Towards the Entrepreneurial University Entrepreneurship Education as a Lever for Change: National Council for Graduate Entrepreneurship Policy*.
- Hynes, B. (1996): «Entrepreneurship education and training: introducing entrepreneurship into non-business disciplines», *Journal of European Industrial Training*, 20 (8), 10-17. or.
- Jack, S. eta Anderson, A. (1999): «Entrepreneurship education within the enterprise culture. Producing reflective practitioners», *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 5 (3), 110-125. or.

- Keeling, R. (2006): «The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse», *European Journal of Education*, 41 (2), or. 203.
- Kuratko, D.F. (2005): «The Emergence of Entrepreneurship Education: Development, Trends, and Challenges», *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29, 577-598. or.
- van Burg, E.; Romme, A.L.G.; Gilsing, V.A. eta Reymen, I.M. (2008): «Creating University Spin-Offs: A Science-Based Design Perspective», *Journal of Product Innovation Management*, 25, 114-128. or.
- Volkman, C. (2004): «Entrepreneurial studies in higher education», *Higher Education in Europe*, 29, 177-185. or.

Eskerrak

Egileek eskerrak ematen dizkiote Gipuzkoako Foru Aldundiko Berrikuntzarako eta Jakintzaren Gizarterako Departamentuari. Artikulu honetan azaldutako gogoetak Gipuzkoako Lurralde Historikoko goi-hezkuntzan kultura ekintzailea sustatzera bideratutako GAZE egitasmoaren testuinguruan burutu dira. Artikulu honetan ageri den ikuspuntua egileen erantzukizunpekoa da eta ez du zertan azaltzen GAZE programaren iritzia, ezta hura bultzatzen duten instituzioena ere.

Unibertsitateak kompetentzien araberako irakaskuntzaren eta ikaskuntza kooperatiboaren aurrean

Itziar Rekalde Rodríguez

UPV/EHU - Hezkuntza Aholkularitzako Zerbitzua - Didaktika eta Eskola-antolakuntza Saila

Abstract: I approached this work with the objective of bringing to readers a clear to a number of questions that, as a teacher I am, I tried myself before answering. I'm sure these questions are common to several groups, certainly more than one teacher and several students have been raised before I've do it: Why learn skills? What significant changes we will find the teachers to the design of educational action? And, what changes has to deal with the students? And finally what is cooperative learning? Why and what is important in college?

Keywords: University, skills, cooperative learning.

Laburpena: Irakasle naizen aldetik nire buruari hainbat galdera egin dizkiot. Lan honekin irakurleak galdera horien ingurura bildu nahi ditut modu argigarri batean. Ziur naiz galdera horiek kolektibo askotan agertzen direla, ziurtasun osoz esan dezaket irakasle batek baino gehiagok eta ikasle askok planteatu dituztela galdera horiek ni baino lehenago. Zergatik ikasi kompetentzien arabera? Zein aldaketa esanguratsu topatuko ditugu irakasleok irakaskuntza diseinatzerakoan? Zein aldaketei aurre egin behar diete ikasleek? Eta, azkenik, zer da ikaskuntza kooperatiboa? Zergatik eta zertarako da garrantzitsua unibertsitatea?

Hitz gakoak: Unibertsitatea, kompetentziak, ikaskuntza kooperatiboa.

Zergatik ikasi kompetentzien arabera?

Kompetentzia unibertsal gakoak identifikatzea

Fantasia teknokratikoa edo giza-eskubideen luzapena? (Perrenoud, 2001)

Esan dezagun, lehendabizi, kompetentzia aipatzea dagoeneko ez dela kontu berria eta are zaharragoa irudituko zaie lehen eta bigarren hezkuntzako irakasleei. 1997an Ekonomia Lankidetzeta eta Garapeneko Erakundeko (OCDE) herrialde kideek Ikasleen Nazioarteko Ebaluaziorako Programa (PISA) jarri zuten abian. Programaren helburua derrigorrezko eskola amaitzear ziren ikasleek

gizartean partaidetza osoa izateko beharrezko ezagutzak eta trebetasunak eskuratu ote zituzten behatu eta balioestea zen.

Globalizazioaren eta modernizazioaren eraginez mundu gero eta anitzago eta elkarlotuagoa sortzen ari da. Mundu hori ulertu eta bertan behar bezala jarduteko, norbanakoez, besteak beste, teknologia aldakorrek menderatu behar dituzte eta eskuragarri dagoen informazio ugaria ulertzen asmatu behar dute ezinbestean. Era berean, beste kolektibo batzuek (esaterako, elkar-teek) hainbat erronka dituzte aurretik, adibidez, hazkuntza ekonomikoaren eta ingurumen-iraunkortasunaren arteko balantzea eta oparotasunaren eta ekitate sozialaren artekoa. Testuinguru horietan, norbanakoez dituzten helburuak betetzeko behar diren kompetentziak gero eta konplexuagoak bihurtu dira; modu horretan, zehazki definitutako zenbait trebetasun, abilezia gehiagoz menderatu behar dira. OCDEko Hezkuntza Ministerioek diotenez (Salganik, Rychen, Moser eta Konstant, 1999): «Garapen iraunkorra eta kohesio soziala gure biztanleria osoak dituen kompetentzien baitakoak dira kritikoki, ustez ezagutza, trebetasuna, jarrerak eta balioak asebetetzen dituzten kompetentziak behar dira».

Honatx PISA eratzea eragin zuten elementu nagusiak:

- Une hartan, berritzailea zen *kompetentzia* kontzeptuaren txertatze eta erabilera. Kompetentziaren kontzeptu hori hainbat esparrutan arazoak agertu, ebatzi eta interpretatzen ziren heinean ikasleek haiek aztertze, argudiatzeko eta komunikazio eraginkorra izateko zuten gaitasunari buruzkoa zen.
- *Bizitzarako ikaskuntza* aldatzeak hartu zuen garrantzia, izan ere, ez ziren soilik zeharkako curriculum-kompetentziak ebaluatzen; baizik eta, ikasteko motibazioari, norberaren baitako sinesmenari eta ikaskuntza-estrategiei dagozkion kompetentzia guztiak ere ebaluatzen ziren; eta
- Erregularatasuna, herrialde parte hartzaileek aurrera egitea ahalbidetzen zuena, ikaskuntzako helburu funtsezkoak erdiesteko.

PISA ebaluazioekin hasteko ikasleek irakurketa arloan, matematiketan eta arazoan ebazpenean zuten ezagutza eta trebetasuna alderatu ziren. Gai jakin batzuetan ikasleek egindako eginahala neurtzeko ikuskera bat jarri zen abiapuntutzat, hots, ikasleak bizitzan izango zukeen arrakasta kompetentzia multzo askoz zabalago bat izatearen baitan egotea.

Eta egia da, izan ere, gaur egungo munduaren erronka konplexuei aurre egiteko norbanakoez kompetentzia multzo zabalagoa behar dute. Dena den, bizitzako une jakin batean eta testuinguru ezberdinetan behar izan dezaketen guztia barneratzen duten zerrenda luzeegiak idaztea praktikoki oso balio mugatua zen. DeSeCo egitasmoan Ekonomia Lankidetzeta eta Garapeneko Erakundeak akademiko, aditu eta instituzioekin kolaboratu zuen kompetentzia gakoien multzo txiki bat identifikatzeko, kompetentzia horiek nola definitzen diren azaltzeko ulermen teorikoan sustraituak. Kompetentzia gako bakoitzak baldintza hauek bete behar zituen:

- Gizarte eta norbanakoentzat baliagarriak ziren emaitzak eskuratzeko lagungarri izatea.
- Norbanakoei testuinguru anitzetan eskaera garrantzitsuei aurre egiten laguntzea; eta
- Garrantzitsua izatea, hala adituentzat nola norbanakoentzat.

Zehatzago esatera, Konpetentziak Definitu eta Hautatzearen DeSeCo egitasmori (Salganik eta Rychen, 2001) esker, marko bat eskuratzeko modua, epe luzera, konpetentziak menderatzeko ebaluazioen luzapen baten gida gisa baliagarri dena. Dena den, egitasmoaren kontzeptuzko markoan konpetentzia horiek hiru kategoria orokorretan sailkatzen dira.

- Lehenik eta behin, norbanakoek lanabes ugari erabiltzen jakin behar dute ingurunearekin elkarrekintza eraginkorrean izateko: lanabes fisikoak, esate baterako, informazioaren teknologiarri dagokionean, nahiz soziokulturalak, esate baterako, hizkuntzaren erabilerari dagokionean. Lanabes horiek sakonki ulertu behar dituzte ezinbestean, beren helburuetara egokitzeko moduan eta, horrez gain, lanabesak elkarrekintzan erabiltzen jakin behar dute.
- Bigarrenik, elkarren mendekotasunik gero eta presentzia gehiago du munduan; modu horretan, norbanakoek besteekin komunikatzen asmatu behar dute derrigorrez eta, jatorri ezberdinetako pertsonekin topo egingo dutenez, garrantzitsua da talde heterogeneotan elkarrekintzan izateko gai izatea.
- Hirugarrenik, norbanakoek beren bizitzak bideratzeko erantzukizunak hartzeko ahalmena izan behar dute, hau da, beren bizitzak testuinguru sozial zabalago batean lekutzeko eta modu autonomoago batean jarduteko ahalmena izan behar dute.

Kategoria horiek elkarlotuta daude, bakoitzak bere ikuspuntu zehatza izanik, eta kolektiboki konpetentzia gakoan mapa identifikatu eta sortzeko oinarria osatzen dute. Marko horretan ezinbestekoa da norbanakoek gogoetatsu pentsatu eta jardun dezatela. Gogoetak ez du soilik egoera bati aurre egiteko formula edo metodo bat errutinaz aplikatzeko trebetasuna inplikatzeko. Gogoetak, aldaketara egokitzeko, esperientzietatik ikasteko eta jarrera kritiko batekin pentsatu eta jardutek gaitasuna ere inplikatzeko du.

Funtsezko giza konpetentziek ikasleak berezko bizitzaren egitasmoan eraiki behar duen espazio bat osatzen dute. Unibertsitatara etorritik, ikasleak *ikasten ikasi* behar du, bere ikasketetan gara eta eskura ditzakeen konpetentziak topatu eta hauteman ditzan (Villa eta Pobleto, 2007).

Modu bertsuan eta printzipio berean inspiratuta: *konpetentzien arabera ikaskuntza*, abian da goi-hezkuntzako Europako Espazioa (EEES). Hori anbi-zio handiko plan konplexua izan da, kontinente zaharrek zenbait herrialdek jarri dutena martxan, hezkuntzaren esparruan Europaren bat etortzea ahalbidetzeko. EEES horretan Europar Batasunetik kanpo zeuden hainbat herrialde batu dira eta hezkuntza-antolakuntzaren arloan datozen hamarkadetako marko

garrantzitsuena izango dela uste da. Hori da Bolognako Deklarazioak (1999) 2010eko urte honetarako aurreikusten duen eszenategia, helburu guztiak betetzeko paisaia modura.

- ECTS (*European Credit Transfer System*) jarraibidea.
- Gradu/graduondoko egitura.
- Akreditazioa.
- Konpetentziak Hori da azpimarratu nahi dugun aldaketa, izan ere, Irakaskuntza-ikaskuntza prozesua diseinatzerakoan 180 gradu bira ematea dakar, ikasleen zereginak hartzen baitu historiaren protagonismoa. Abiapuntu horretatik eratoritzen dira curriculum-elementu bakoitzeko planteamenduan izandako aldaketa sakonak. Adibide batera, aipa dezagun oso garrantzitsu bilakatzen dela ikasleen artean lankidetzeta sustatzeko lanketa dinamikoak diseinatzea.

Delors txostenean (1996) heziketaren lau zutabeak jaso ziren: *ezagutzen ikastea*, *egiten ikastea*, *elkarrekin bizitzen ikastea*, besteekin bizitzen ikastea eta *izaten ikastea*. Konpetentzia, ezagutza, balio eta trebetasun batzuk landu ziren. Horien inguruan egituratu beharko litzateke etorkizuneko heziketa eta, horrenbestez, unibertsitate mailako ikasketetan lau zutabe horiek aintzat hartu beharko liriateke (Lopez, 2005). Txosten berean *bizikide izaten ikastea eta baterako proiektuetan lan egiten ikastea* azpimarratzen zen XXI. mendeko erronka garrantzitsuenetako modura. Bestea pixkanaka ezagutuz joaten ikasteko beharra agerian geratu zen; besteekiko ezberdintasunak ikasten joatekoa eta, batez ere, elkarrekiko mendekotasunez jabetzen joatekoa. Gai horren harira gure burua ezagutzeko beharra agertu zen, izan bere, nor garen dakigunean, besteak bestela pentsa dezakeela uler dezakegu eta bestearen argudioak nireak bezain egokiak izan daitezkeela eztabaida batean. Txosten horretan baterako lanen alde egiteko proposamena barneratu zen, arreta pertsonengan jartzekoa, eta aniztasuna nabarmentzekoa, elementu beharrezko eta sortzaile modura.

Bilbadura handi horretan *Tuning egitasmoa* nabarmendu behar dugu, Bolognako akordioen harira sortua, unibertsitateko ikasketak Europa mailan transferigarri bilakatzeko helburua duena. Horretarako, eduki jakin batzuetatik haratago, Batasunaren esparruan dauden titulazio ezberdinetako edukietatik haratago, testuinguru batzuetatik bestera transferi daitezkeen gaitasunak identifikatuz. Bide horretatik, konpetentzia «ezagutzaren, ulermenaren, gaitasunen eta trebetasunen konbinazio dinamiko» modura hauteman zen (2000).

Tuning egitasmoan bi konpetentzia mota garatu ziren. Batzuk ezagutza generikoa zuten eta beste batzuk ezagutzaren barneko arlo zehatzei buruzkoak ziren, hots, konpetentzia espezifikoki direlakoak. Hortik aurrera ikasgai bakoitzari zegozkion eta titulazio bakoitzaren barnekoak ziren konpetentzia espezifikoki nahiz konpetentzia orokorrak (goi titulazio askotan zeharkakoak zirenak) eratorri ziren. Generikoen artean konpetentzia instrumentalak, pertsonen artekoak eta sistematikoak batzen ziren. Konpetentzia instrumentaltzat hartzen dira trebetasun kognitiboak, metodologikoak, teknologikoak eta hizkuntzazkoak; fi-

nean, ikaskuntza eta prestakuntza bideratzeko prozedura bat bilatzen duten lanabesak dira. Pertsonen arteko konpetentzietan zenbait gaitasun sozial barneratzen ziren, esate baterako, elkarrekintza eta lankidetzak; finean, pertsonen arteko sentimendu eta trebetasunak adierazteko lagungarri direnak. Azkenik, konpetentzia sistematikoen barnean sistema multzo batean sartzeko trebetasun eta gaitasunak paratzen dira, ulermenaren, sentsibilitatearen eta ezagutzaren arteko konbinazioa da eta, aldez aurretik, aurretiaz aipatutako beste konpetentziak eskuratzeko modua.

Industria-gizarte batetik jakintzaren gizarte batera

Konpetentzia berrien gizartea

Argi dago ezin dugula duela urte batzuk bezala irakatsi, irakaslea edukiak eskuratzeko bide bat da, baina ez bakarra. Ezagutzen transmisioan oinarritutako eskola-gizarte batetik ezagutzak eskuratu eta baitaratzeko prozeduretan oinarritzen den gizarte batera goaz. Jarraian ikusiko dugunez, konpetentziek funtsezko zeregina dute horretan.

Konpetentziei buruz idatzi diren definizio guztiak aipatu beharko bagenitu lan hau ez litzateke nahikoa izango, izan ere, heziketako aditu edo langile bakoitzak, bere definizioa ematen du. Nire ustez, errazenak kontzeptuaren esentzia sakontasunez hautematen dutenak dira, hori dela eta, nire egiten dut azpiko definizio hau: «Ulermen eta ekintzazko edukien (ezagutzak, trebetasunak, abileziak, baloreak, jarrerak) sistema konplexua» (Perez, 2008).

Azken batean, ikaslea konpetente da egiten badaki. Hala ere, egiten jakite horrek funtzio hori betetzeko egokiak diren ezagutzak, abileziak eta jarrerak ulertu, txertatu eta mobilizatzeko gaitasuna inplikatzeko du.

Horretatik eratoritzen da ikaslea konpetente dela baldin eta jarraian adierazten diren aditzak aplikatzen baditu: aplikatu, sortu, eraiki, transferitu; hori guztiori modu aktiboan, gogoetatsuan, testuinguru baten barnean eta ikuspegi sozial batetik. Horiek modu xehatuago batean garatzen baditugu, konpetentzia galdera honekin bat dator, zeina erraza bezain konplexua den: *Zer egingo duzu bizitza errealean?*

- Hau jakin beharko duzu: arlo zientifiko bakoitzari buruzko ezagutza teorikoak.
- Hau egin beharko duzu: egoera jakinetan zure ezagutzak modu praktiko eta operatibo batean aplikatu.
- Hau izan beharko zara: balioak mundua ikusi eta bertan bizitzeko moduaren elementu integratzaile gisa. Munduan izan eta egotearen konpromiso pertsonala.
- Hauekin bizikide izaten ikasi beharko duzu: gainerakoekiko harremana eta lanketak ahalbidetzen dituzten jarrera eta trebetasun pertsonal eta pertsonen artekoak.

Horrenbestez, konpetentziak garatu eta ekuratzeari dagokionez, argi dago ikaskuntzarako egiazko testuinguruak ahalbidetu behar ditugula, non: a) lanketak benetakoak izango diren, hau da, ikasleak arazoan, kasuen, proiektuen eta benetako egoeren aurrez aurre jartzea ahalbidetzeko, profesionalaren rola har dezaten aise eta hala senti daitezten, haiek egokiro eta modu adierazgarri batean jorratze aldera (Biggs, 1999); B) espazioa, denbora eta multzoak ezberdinak izango diren curriculum- eta heziketa-egitasmoen baitan, haiek garatzeko eragozpen izan gabe, eta C) ikaskuntzako testuinguruak lanketarako testuinguru izango diren.

A. Fernándezen (2008) arabera, hauek dira konpetentzien ikaskuntza-prozesuari (irakaskuntza) dagozkion printzipioak.

- Adierazgarritasuna: abiapuntu modura egiazkoak diren eta ikasleengandik hurbil dauden egoerak hartzea.
- Eraikuntza: abiapuntu modura ikasleen aurretiazko ezagutzak hartzea.
- Txandakatzea: orokorra, espezifikoa, orokorra.
- Aplikazioa; *egiten* eginez ikasten da.
- Globalizazioa: konpetentzia osotasun bakarra modura ulertuta aztertzen hasi.
- Errepikapena: egoera berean lanketa bera behin eta berriz errepikatzea.
- Koherentzia: konpetentziaren irakaskuntza, ikaskuntza eta ebaluazioaren artekoa.
- Bereizketa: edukien eta prozesuen artekoa.
- Integrazioa: elementu eta osagaiak elkarren artean eta haiek konpetentzietan.
- Transferentzia: egoeren arteko lanketa-iturri batetik lanketa-jomuga batera.

Une honetan printzipio horietako bat berreskuratuko nuke, hain zuzen, koherentziarena. Izan ere, nabarmendu nahi dut konpetentziak ez direla modu isolatu batean lantzen, ikasle bakoitzak bere ikasgaiaren barnean, modu horretan, 30 urtetik gorakoak garenok ezagutu dugun eredu bera sortuko baike-nuke; aitzitik, konpetentziak aipatzen ditugunean alde batera utzi behar dugu ezinbestea ikasketa-plan hitza eta curriculum-diseinuari buruz hitz egiten hasi behar gara bere zentzu osoa hartuta.

Diseinuak eremu partikularretatik ikaskuntzarako komunitateetara igarotzen dira, kurso edo modulu eta gradu bateko irakasle-talde batek sortuak. Irakasleak baitira konpetentzia horiek abian jarri, garatu eta ebaluatzeaz arduratzen direnak. Haiek dira hezkuntza-egitasmo koordinatu eta integratu bat eraikitzeko ardura dutenak.

- Hezkuntzazkoa, xedea hobekuntzak lortzea delako.
- Koordinatua, multzoko ikuspegia ematen duelako, elkarlanarena.
- Integratua, bere izaerari so, batasuna eta barne-koherentzia antzematen direlako.

Irakaskuntzako beste maila batzuetan hezkuntza-egitasmoa zentroaren eta irakasle-taldearen aurkezpen-gutuna da; lantalde gisa direna eta xede eta helburu partekatu batzuk hartuta egiten dutena kontuan izanez, egitasmo dokumentatu eta publikoa dela esan daiteke. Hau da egin dezakegun galdera: Zergatik ez ditugu unibertsitatean ere eraikitzen?

Hezkuntza-egitasmoaren eraikuntza diseinuan ezinbestekoak diren hainbat urrats eman behar dira: garatzeko konpetentziak hautatzea, konpetentzia-mapa bat taxutzea, garapena planifikatzea eta ikasleek lanean ematen duten denbora arretaz banatzea. Hori guztiori, abiapuntu modura irakasle-taldearen langintza koordinatua izanik eta erantzukizun partekatuak hartuz. Horrenbestez, unibertsitate barruan identitate akademiko berriak ageri dira (Rue eta Lodeiro, 2010).

Gainera, diseinu hori garrantzitsua da, izan ere, graduaren identitate profesionala definitzeko balio du, lanbideari dagozkion funtzio nagusiak eta funtzio horiek betetzeko langintza espezifikoak zehaztuz. Hau da, graduan ezinbestez garatu behar diren konpetentziak identifikatzen ari gara.

Argi dago langintza horrek begia errealitate profesionalean nahiz laneko errealitatean jartzea dakarrela. Horrez gain, gizarte-errealitateak aztertu egin behar dira eta lan-merkatuaren azterketa egin behar da garapen profesionalerako esparru berriak zabaltze aldera.

A. Fernándezek (2008) dionaren arabera, konpetentzien arabera prestakuntza diseinatzeak, hainbat baldintza inplikatzeko ditu: 1) Unibertsitateko prestakuntza egitasmo baten antzera diseinatzea; 2) Hautatutako konpetentzia guztien lan-asmoak esku-hartze identifikagarriekin bermatzea; 3) Prestakuntza-egitasmo bakoitzean barneratutako konpetentziak definitzea, haietan inplikaturako orok uler ditzan; 4) Ikaskuntza aktiboa bultzatzeko eta prestakuntza errealitate profesional eta sozialera eramateko metodologiak sustatzea; eta 5) Ebaluazio-prozedura baliozkoak erabiltzea.

Horrenbestez, konpetentzien arabera ikasi eta irakasteak curriculumean aldatuta adierazgarriak barneratzea dakar. Ikus ditzagun horietako zenbait.

Zein aldaketa adierazgarri topatuko ditugu?

Oraindik curriculum-**edukiak** jakintzekin (egitateak, kontzeptuak eta printzipioak) identifikatzen dira, hori oraindik konpontzeke dagoen akatsa da: *jakin behar dena*. Prozedurazko edukiak (prozedurak, trebetasunak eta abileziak), ordea, irakatsi ere egiten dira, jarrerazko edukiak (jarrerak, balioak eta arauak) bezalaxe. Azken eduki horiek, lanbide jakin batzuetan prozedurazkoak bezain garrantzitsuak dira eta, are, baita garrantzitsuagoak ere. Ikus dezakegunez, edukiak eta konpetentziak antzekoak dira izaerari so.

Halaber, presentziazko eta ez-presentziazko **modalitateak** aipatzen ditugu. Lehenengoan eskola-multzoa eta irakaslea ikasgelan dauden fisikoki eta, horrenbestez, ikaskuntzaren testuinguruan elkarrekintzak eta komunikazioak izan behar dute lehentasuna. Presentziazko modalitatean balizko bi eskola-egitura

ageri zaizkigu: a) protagonismoa irakasleak hartzen du; b) ekintza ikasleen esku dago, zalantzarik gabe. Lehen kasuan, azalpenezko prestakuntza-estrategia bati buruz ari gara, horrelakoa da eskola magistrala; bigarren kasuan talde-lanaz ari gara.

(a) Partaidetzazko eskola magistrala. Helburu hauek aipa ditzakegu, laburbilduz: 1) Iturri ezberdinetatik, lortzen zaila den informazio eguneratua eskuratzeko, ongi antolatuta; 2) Ikasgaiari buruzko prozedura espezifikoak ulertu eta aplikatzeko erraztasunak ematea; eta 3) Ikasleen motibazioa areagotzea. Horrenbestez, jakintzaren eraikuntza, ulermenaren garapena eta ikasten jarraitzeko premia sustatzeko ahalegina egiten da.

XXI. mendea jakintzaren eta konpetentzien araberako irakaskuntza-ikas-kuntza prozesuen gizartea da eta argi dago eskola magistrala soilik partaidetzazkoa bada onartzen dela, hots: Ulermena abiapuntutzat hartuta ezagutza sustatzen badu; ikasten jarraitzeko premia sortzen badu; lanerako giro atsegina ezartzen bada eta ikasleak bere ikaskuntza-prozesuaren gaineko erantzukizuna eta protagonismoa baitaratzen baditu.

Irakaslea galderak modu eraginkorrean egiten saiatu behar da, ikus-entzuzko baliabide egokiak erabiltzen ahalegindu behar da, eta laguntza-materiala sortzeaz arduratu behar da.

(b) Talde-lana. Helburu hauek aipa ditzakegu, laburbilduz: 1) Trebetasun komunikatiiboak garatzea: entzun, azaldu eta erantzutea, hizkuntza, balioak eta jarrerak zehaztasunez erabiltzea; 2) Gaitasun intelektual eta profesionala garatzea: aztertu eta sintetizatzea, arrazoibide logikoa, datu eta ebidentzien ebaluazioa, pentsamendu kritikoa; eta 3) Pertsona gisa eta pertsona artean haztea: autoestimua, autonomia, lankidetzeta, heldutasun emozionala,... Finean, horrela jardunez, elkarrekiko mendekotasun positiboa eta erantzukizun indibiduala sustatuko dira. Bestalde, ikaskuntza kooperatiboaren bidez beste urrats bat ematen dugu talde-lanaren (lankidetzazkoa) alde. Hurrengo atalean ikusiko dugu hori.

Eskola-multzoa eta irakaslea fisikoki ikasgelan ez daudenean ez-presentziako modalitateari buruz ari gara. Dena den, ez-presentziako modalitate horretan lan-ildoak alde aurretik ezartzen dira, ikaslea aurrez aurre dagoelarik. Beraz, modalitate horren barnean, talde-lana ere aurki dezakegu, izan ere, lanketa asko ikasgelatik kanpo eta, are, unibertsitatekan kanpo garatu behar dira, eta modalitate horri berez dagokion estrategia erabiliz, hau da, ikaslearen lanketa autonomia.

(c) Lan autonomia. Ikaskuntza modu horretan ikasleak erantzukizun handia hartzen du bere lanketa antolatzeari dagokionez, bere erritmora egokituz. Ikasleak autonomia dauka hauek egiteko: Bere ikaskuntza-beharrianen diagnosia egiteko; bere ikaskuntza-helburuak ezartzeko; ikasteko behar dituen giza baliabideak eta materialak identifikatzeko; ikaskuntza-estrategia egokiak hautatu eta txertatzeko; berak antolatutako ikaskuntzaren emaitzak ebaluatzen, etab. Hala ere, horretarako, hainbat baldintza bete behar dira, adibidez: tutore-

tza-sistema sendo bat ezartzea, irakasleak planifikatua eta ikasleak bete behar duena; konpromisoa hartzea eta ahalegin handiagoa bien aldetik; eta irakas-kuntza-ikaskuntza prozesua modu eraginkorrean garatzeko azpiegitura teknologiko eta didaktikoak eraikitzea (Rue, 2009). *Ikaskuntza-kontratuak* dira nork bere kudeaketarekin lotutako ikaskuntzaren adibide argiena.

Orain arteko guztia bideratzeko, ekintzazko irakaskuntza-**metodologiak** behar dira ezinbestean. Hau da, ikasleen gaitasunak abian jarriko dituzten, ezagutzen eraikuntza dinamikoa ahalbidetuko duten eta hezkuntza-prozesuan parte hartzen duten eragile guztien jarrera aktiboak sorraraziko dituzten irakaskuntza-metodoak (Imbernon eta Medina, 2006). Horrelako metodologiak dira, besteak beste, *Kasuen azterketa*, *Arazoetan Oinarritutako ikaskuntza*, eta azken horren aldaeretakoa bat, hau da, *Arazoetan Oinarritutako eta Egitas-motan Antolatutako ikaskuntza*, eta *Zerbitzuen araberako ikaskuntza*. Guztiek baterako hainbat printzipio betetzen dituzte: a) ikaskuntzaren protagonistak ikasleak dira; b) egoera erreal baten ulermena, besteak beste, ingurune sozial edota ingurumenezkoarekin elkarrekintzan izatetik eratortzen da; c) ikaskuntza egoera berri bakoitzari aurre egitean sortzen den gatazka kognitiboaren bidez estimulatzen da; eta d) ezagutza gizarte-prozesuak aitortu eta onartuz eta fenomenoei buruzko interpretazio indibidualak ebaluatuz garatzen da (Exley eta Dennis, 2007). Horrez gain, horrelako metodologiekin talde-lana sustatzeko eta bultzatzeko joera izaten da, nahiz eta metodologia horren barnean hainbat lanketa indibidual egin behar diren.

Talde-lanarekin lotzen ditugun metodologia aktiboak, eskola magistral parte-hartzailea nahiz jardun autonomoa **lanketa** bihurtzen diren ekintza-proposamenetan banakatzen dira. Lanketa horiei esker, konpetentziak gara ditzakegu, ebaluazio-irizpideak finka ditzakegu eta ebaluazioarekin lotutako iritzia eman dezakegu.

Lanketa horietan egoera korapilatsuak islatzen dira, orokorrak eta adierazgarriak, betiere testuinguru batean kokatuta. Horri esker, ikasleek konpetentzien osagaiak aktibatzeaz gain, konpetentziak garatzeko gaitasuna erakuts dezakete. Horrez gain, lanketa horiek egitura urriko erronka dira ikasleentzat eta hainbat funtzio bete behar izaten dituzte, modu horretan, nolabaiteko entsegua egiten dute, gerora, helduaroan edo bizitza profesionalean, jorratu beharreko errealitate korapilatsuen aurrean.

Lanketaren unibertsoan zeregin anitz barneratzen dira, besteak beste, ahozko frogak eta idatzizkoak, lan akademikoak, ohararazpenak, eguneroak, kontzeptuzko mapak, arazoak, simulazioak, auto-ebaluazioa, elkarren arteko ebaluazioa edo dokumentu-zorroa. Lanketa horietako zenbait zehatzak eta aldian aldikoak dira, beste zenbait orokorrak dira eta azpi-lanketa ugariz osatzen dira. Batzuk bakarka egiteko dira, beste batzuk taldeka egiten dira, zenbaitek eskola magistrala izaten dute osagarri eta beste zenbaitek talde-lana eta jardun autonomoa. Lanketa jakin bat proposatuz ikasleak gaitasun jakin bat garatzen du eta, hain zuzen, garatzen duen gaitasun hori zehazki zein den jakitea da garrantzitsuena. Horren harira, argi izan behar da lanketa bultzatzen

duen esperientziaren eta ekintzaren arabera ikaskuntzak garrantzia handia duela.

D. Boudek (1995) gogorazten digun moduan, ikasleek irakaskuntza desgoki baten eraginak gaindi ditzakete, nekez bada ere; ebaluazio oker baten eraginetatik, ordea, ezin dute ihes egin (berez, helburua lizentziatzea bada). Azken hamar urteotan hainbat aldaketa egon dira ikaskuntzen **ebaluazioari** dagokionez, hezkuntzaren esparruan berrikuntza nabarmenetako bat ekarri dutenak: Irakaskuntza-ikaskuntza prozesua hautemateko moduan aldaketak barneratu dira, ebaluazioarekin lotutako edukietan ere aldaketak sartu dira eta ikaskuntzak ebaluatzeko logikan ere izan dira aldaketak (Mateo, 2006). Konpetentzien arabera egituratutako hezkuntza-egitasmoak eraikitzeke marko berri hori erabakigarria da gure diseinuak zorrotasunez, koherentziaz eta sintonia bat mantenduz planteatu nahi baditugu.

Aurkituko dugun hasierako ebaluazioa pronostikoa egiteko izango da. Hori irakasle askoren begietara berria da. Dena den, alde aurretik aipatu dugu, ikasleen aurretiazko ezagutzak aintzat hartzearen garrantzia azpimarratzeko jorratu dugun gaian. Ebaluazio-prozesu horretako lehen aldi horretan ikasgelako errealitatea nolako den jakin dezakegu eta taldeak konpetentziei (zehatzak edo orokorrak) dagokienez dituen trebetasunak eta zailtasunak hauteman ditzakegu.

Halaber, prestakuntza-ebaluazio bat ere topatuko dugu, irakaskuntza-ikas-kuntza prozesuan zehar konpetentzien garapena sustatzeko, elkarrekintza sustatzeko eta motibazioa bultzatzeko funtzioa duena. Bigarren aldi hori da denboran gehien luzatuko dena eta, nire ustez, hori da une edo aldi garrantzitsuena, izan ere, konpetentziak garatzeko prozesua ezagutzeko ahalegina egin behar dugu, horren arabera, ildoak zuzentzeko. Lanketa hau gauzatzeko ezinbestekoa da ikasleek partaidetza aktiboa izatea. Konpetentzien garapen jarraitua ezagutu eta garapen horren alderdi etikoa azpimarratze aldera, gogoeta eta galdeketa kritikoa ezarri behar ditugu oinarrian, hobekuntza jarraitua ahalbidetzeko baldintza gisa. Horrenbestez, auto-ebaluazioa eta elkarren arteko ebaluazioa aipatu ditugu, zeinak, finean, ikaskuntza bera eta ikaskuntzan eragiten duten faktoreak balioestean oinarritzen diren. Hauek dira prestakuntza-ebaluazioarako tresnak (berez, ikaskuntza-lanketak dira) erabiltzera garamatzaten arrazoiak: ikasleei garapen pertsonal eta profesionalerako estrategiak ematea ahalbidetzen dute; gaitasun kritikoaren garapenerako lagungarri dira; autonomia ahalbidetzen dute; ikasleak hezkuntza-prozesuan barneratzen dituzte; ikasteko motibazioa dakarte; ikaskuntzarekiko erantzukizun handiagoa eskatzen dute; iritziekiko leialtasuna bultzatzen dute eta, irakasleei haiek diseinatu eta gauzatzeko moduari buruzko informazioa ematea ahalbidetzen dute. A. Fernándezek (2008) adierazten duen moduan, hauek liriateke baldintza nagusiak: Alde batetik, auto-ebaluazioa eta elkarren arteko ebaluazioa ahalbidetzen duten egoerak eskaintzea, esate baterako, elkarriketak (tutoretzak), eztabaidak, aurrerapenaren erregistroak edota adibideak. Beste alde batetik, ikasleei ohartaraztea ebaluazioa hobetzeko egiten dela, ikasleak dutena eta falta zaiena balioesten dela

ebaluazio horiekin, ebaluazioa orokorra dela ezagutza, trebetasun eta jarre-rei dagokienez, balioespenak egiaztatu egin behar direla, ebaluazioak egiteko froga eta irizpide jakinak hartzen direla ardatz gisa eta, finean, ebaluazioa ohi-koa, zuzena eta etikoa izan behar dela.

Prozesuaren amaieran ebaluazio batutzailea izango dugu, kalifikatzeko funtzioa duena eta, era berean, lagungarria da azken produktua ezagutzeko eta ikasleak-ebaluazioa-ikasleak prozesua elikatzeke. Nolanahi ere, prestakuntza-ebaluazioa eta egiaztatzeke ebaluazioa ezin ditugu bereizi. Azken hori, prestakuntza-prozesuaren amaiera da finean eta, horrenbestez, prestakuntza-ebaluazioaren amaiera. Horregatik, azken produktua epaitzeko orduan erabili beharreko kalifikazio-irizpideak publikoak eta argiak izan behar dira eta, horrez gain, eskuragarri egon behar dira ikasleentzat prestakuntza-prozesuan zehar. Benetako ebaluazioa egitea bermatzen duen tresnetako bat errubrika analitiko nahiz holistikoak erabiltzea da (Blanco, 2007), izan ere, modu horretan ikaskuntza sakona bideratu eta ahalbidetzen duten irizpideak sortzen dira (Biggs, 1999; Fernández, 2008).

Hala ere, **tutoretza** ere aipatu egin behar da, gogoetarako hezkuntza-eremu berri gisa, izan ere, tutoretzari esker, ikasleak bere ikuskerak, gogoe-tak, arazoak eta helburuak azal ditzake eta irakasleak, tutore lanak betez, *ikasiz ikasten* irakats diezaioke ikasleari. Tutoretza prestakuntza-aldian zehar sistematikoki programatzen den jarduera bat da, curriculum-eduki jakin bat duena eta helburu gisa, ikaslearen jarraipena egin, hari laguntza eman, hura bideratu eta orientatzea duena.

Helburu hauek betetzeko diseina daitezke tutoretza indibidualak: a) premiak hautematea; b) ekintza pertsonalizatuak egitea; eta c) elkarren arteko kudeake-tarako tresnak ahalbidetzea. Halaber tutoretzak egiten dira helburu hauekin: a) berdinen arteko elkarrekintza sustatzeko: azalpena ematen duenak pentsa-mendua antolatu behar duelako eta, horri esker, ulermen propioa hobetzen delako eta, era berean, berdinen arteko laguntzak baliagarri direlako, modu horretan, errazagoa baita dudak azaldu eta azalpenak eskatzea; eta b) lan-mundurako prestatzen dituzten konpetentziak garatzeko. Horien artean hauek nabarmen ditzakegu: negoziazioa, antolaketa, informazio-bilaketa, etab. (Rodríguez, 2004).

Orain arte aipatu dugun guztia aintzat hartuta, ikaskuntza kooperatiboa irakaskuntza-ikaskuntza prozesuan txertatu behar dugu. Jarraian emango dugu horri buruzko azalpena.

Zer da ikaskuntza kooperatiboa?

XXI. mendeko irakaslea bideratzailea da, jarduera didaktikoen egiturak eskaintzen dituen. Hark erabakitzen du zer sustatu, hau da, lanketa indibidualistak, lehiakorrek edo, jarduera kooperatiboak. Azken hori sustatzea da gure xedea.

Unibertsitateko irakaskuntzaren barneko hezkuntza-prozesuan une jakin batzuetan indibidualtasuna bultzatzeko egiturak jarri behar dira abian. Hori

gertatzen denean, ikasleei bakarka betetzeko lanketak agintzen zaizkie, modu horretan, irakaslearen eta ikaslearen arteko elkarrekintza sustatzen da funtsean. Ikasleak irakatsitakoa jasotzea da asmoa eta, ikasle horren ikaskuntza ez dago bere ikaskideek baldintzatuta. Ikaslearengan lortu nahi denaren arabera, unibertsitateko irakasleak eite lehiakorra duten jarduerak ere susta ditzake. Eskola antolatzeke modua aurreko kasuan bezalakoa izango da: gainerako ikaskideekin egiteko lanketa ahalik eta gutxien. Horrez gain, irakasten zaiena jaso dezatela espero da, baina besteek baino lehen eta besteek baino gehiago.

Unibertsitateko irakasle batek lanketa kooperatiboaren aldeko postura egiten duenean, espazioa antolatzeke modua aldatu egiten da; mahai eta aulkiak ez dira elkarren atzean paratzen erdi aroko moduan; aitzitik, lantaldeak osatzen dira, elkarren artean beha daitezten. Norabide anitzeko elkarrekintza ematen da; irakasleak talde guztiekin eta ikasle bakoitzarekin eta, era berean, ikaslearen arteko talde txikitik eta ikaslearena eskola-multzoarekin. Egitura horren barnean, irakasten zaiena jasoko dutela espero da eta, horrez gain, gainerako taldekideek ikasiko duten hartan eragina izango dutela espero da. Azken ezaugarri horrek egiten du berezi ikaskuntza kooperatiboa eta ezaugarri horri esker, ikasteko modu gizatiarragoa dela esan ohi da (Rue, 2010).

Hala ere, ikasgela batean ikasleak taldeka daudela ikusten dugunean ez dugu epai okerra egin behar; gerta daiteke lankidetzaren printzipioa ez betetzea, nahiz eta motibatuta, jarrera aktibo batekin, inplikaturik eta elkarren arteko lan bat burutzen egon. Irakaslea da ikaskuntza kooperatiboaren printzipioak garatzeko eta lanketa didaktikoetan islatzeko ardura duena. Irakasleak ikaskuntza kooperatiborako giroa sortzeko ardura dauka. Hark erabakitzen du ikasleak egin beharreko lanketa modua eta hark erabakitzen du ikasleek garatuko duten konpetentzia zein izango den. Irakasleak proposatzen duen lanketak konplexua izan behar du, neurri batean. Modu horretan, norberak, bakarka ebaztea zaila izango da eta guztien arteko partaidetza beharko da.

Hauek dira, laburbilduz, ikaskuntza kooperatiboaren ezaugarriak:

- Elkarrekiko mendekotasun positiboa (Johnson, Johnson y Holubec, 1999): lanketa arrakastaz gauzatzeko taldekide guztien beharra dagoenean. Hau da, ezinezkoa da taldekide batek lanketa gainerako taldekideak kontuan hartu gabe burutzea. Horrenbestez, partaide bakoitzak bere arrakasta gainerakoen arrakasta dela ulertzea eta alderantziz, hori da helburua.
- Erantzukizun indibiduala (Johnson, Johnson y Holubec, 1999): taldekide guztiak lanketa guztiaren erantzule direnean. Hau da, taldekide bakoitzak berak egindako lanketaren gainean kontu emateaz gain, gainerako taldekideek egindakoaren gainean kontu eman behar du. Beraz, inork ezin du enkargu kolektiboa alde batera utzi, gainerakoen ahalegina aprobeztatuz.
- Berdintasuneko partaidetza (Kagan, 1999): taldekide guztiek neurri berean lan egiten dutela ziurtatzen denean. Garrantzitsua da partaidetza

desegituratua eta bat-batekoa ez izatea; aitzitik, irakasleak hainbat irizpide aplikatu behar ditu berdintasunezko partaidetza eman dadin taldekide guztien artean.

- Aldibereko elkarrekintza (Kagan, 1999): une jakin batean eta, aldi berean jardunez, elkar hartuta, beren ikaskuntzarekin aski konprometitutako taldekideen portzentajea da.

Ikaskuntza kooperatiboa honela uler daiteke: «ikaslez osatutako talde txikien erabilera didaktikoa, talde horiek orokorrean heterogeneoak izanik errendimendu eta gaitasunari dagokienez, nahiz eta aldizka homogeneoagoak izan daitezkeen. Jarduera burutzeko egitura jakin bat erabiliz, berdintasunezko partaidetza ahalik eta gehien ziurtatze aldera (taldekide guztiek parte hartzeko abagune bera izan dezaten) eta haien arteko aldibereko elkarrekintza sustatzeko, modu horretan, taldekide guztiek eskolako edukiak ikas ditzaten, bakoitzak ahal duen neurrian eta, horrez gain, taldean lan egiten ikas dezaten» (Pujolás, 2009:12).

Definizio horren atzean alderdi hauek gordetzen dira:

- Taldekideek erantzukizun bikoitza dute: irakasleak irakatsitakoa barka ikastea eta beren taldekideen ikaskuntzan eragina izatea.
- Irakasleak helburu bikoitza dauka: ikasleak eskoletako edukia ikas dezala eta taldean lan egiten ikas dezala, eskolako beste eduki bat bailitzan.
- Helburua ez da, ikasleak, aldizka talde-lanean aritzea; aitzitik, ikasleak *lantaldetan* antolatuta izatea da helburua, etengabe eta modu egonkor batean, elkarren artean ikas dezaten, modu kooperatibo batean.

Horrez gain, lankidetzan heziketa emozionaleko zenbait alderdi barneratzen dira, unibertsitatearen prestakuntzan sarritan ahaztu ohi dugun gainerakoekiko elkarrekintzaren bidez. Ikaskuntza kooperatiboetako taldeetan hainbat balio sartzen dira, esate baterako, enpatia, integrazioa, elkartasuna edo ulermena.

Argi dago unibertsitatean oraindik hainbat erronka daudela gainditzeke, horietako bat kooperatzen ikastea eta ikasteko kooperatzea da. Erronka hori gainditzeko, ezinbestekoa da irakaskuntza-ikaskuntza prozesuko eragilean zereginean aldaketak egon direla ulertzea; hala, ikaslea dagoeneko ez da ikusle hutsa, jokalaria da dagoeneko, eta irakaslea dagoeneko ez da epailea, entrena-tzailea baizik.

Bibliografia

- Biggs, J. (1999): *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, Narcea.
- Blanco, A. (2007): «Las rúbricas, un instrumento útil para la evaluación de competencias». In Prieto, L. (coord.): *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Madrid, Octaedro.
- Boud, D. (1995): «Assessment and learning: contradictory or complimentary?», in Knight, P. (ed.): *Assessment for Learning in Higher Education*. London: Kogan Page/SEDA, 35-48.

- Delors, J. (presidente) (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- Exley, K. y Dennick, R. (2007): *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior*. Madrid, Narcea.
- Fernández March, A. (2008): *Evaluación de los estudiantes por competencias*. http://webs.uvigo.es/victce/images/documentos/EEES/ForoANECA/presentacion_amparo_fernandez.pdf
- Imbernon, F. y Medina, J.L. (2006): «Metodología participativa en el aula universitaria. La participación del alumnado». En Martínez, M. y Carrasco, S. (coords.): *Propuestas para el cambio docente en la Universidad*. Barcelona, Octaedro, 91-121.
- Johnson, D.W.; Johnson, R.T. y Holubec, E.J.: *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires. Paidós.
- Kagan, S. y M. Raiser (1999): *Cooperative Learning*. San Clemente, Resources for Teachers, Inc.
- López Noguero, F. (2005): *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*. Madrid: Narcea.
- Mateo, J. (2006): «Nuevo enfoque de la evaluación de los aprendizajes en el contexto europeo de Educación Superior». En Martínez, M. y Carrasco, S. (coords.): *Propuestas para el cambio docente en la Universidad*. Barcelona, Octaedro, 123-135.
- Mateos, L. y Montanero, M. (2008): *Diseño e implantación de títulos de grado en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid, Narcea.
- Pérez Gómez, A.I. (2008): «¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción». In Gimeno Sacristán, J. (comp.): *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid, Morata.
- Perrenoud, P. (2001): *La formación de los docentes en el siglo XXI*. Madrid, Morata.
- Pujolás, P. (2009): *Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva*. VI Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa. Antigua (Guatemala).
- Rodríguez, S. (coord.) (2004): *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona, Octaedro.
- Rué, J. (2010): «El trabajo cooperativo es la forma más humana de aprender». En *Revista Eroski*, <http://www.consumer.es/web/es/educacion/escolar/2010/09/29/196166.php>
- Rué, J. y Lodeiro, L. (eds.) (2010): *Equipos docentes y nuevas identidades académicas*. Madrid, Narcea.
- Rué, J. (2009): *El aprendizaje autónomo en la Educación Superior*. Madrid, Narcea.
- Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (eds.) (2001): *Defining and selecting key competencies. Projects on competences in the OECD context*. www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf
- Salganik, L.H.; Rychen, D.S.; Moser, U. y Konstant, J. (1999): *Projects on competencies in the OECD context: Analysis of theoretical and conceptual foundations*. www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf
- Tuning Project (2000): *Educational Structures in Europe*. http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1
- Villa, A. y Poblete, M. (2007): *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao, Universidad de Deusto.

Ikaskuntza kooperatiboa eta ekintzaitzarako kompetentziak

Javier Monzón

Euskal Herriko Unibertsitateko Didaktika eta Eskola-antolakuntza Saila

1. Zergatik den ezinbestekoa ekintzaitzarako kompetentzien inguruan prestatzea

Robert STAKEk kontatzen digu, bere biloba Samuel goi-mendietan bizi dela Seattle hiritik gertu, eta bere lagun batentzat banana-telefono bat erakitzea erabaki zuela. Zur batean banana bat tailatu zuen eta barnean telefono zati zaharrak jarri zizkion telefono mugikor baten moduan funtziona zezan. Dena den, hirira joan behar izan zuenez, telefono hori eskolako bulegoan utzi zuen ohar batekin batera, non hura jasotzera nor joango zen adierazten baitzen. Beranduago, zaintzaile batek kaxa eta kableak ikusi eta poliziarenera deitu zuen. Ikastetxea hustu egin zuten eta artezilariek kasa leherrarazi egin zuten, barruan zegoenarekin batera. Segurtasun-bideoan ikus zitekeenez, Samuel izan zen kaxa hori han jarri zuen pertsona.¹

Azaleko behaketa bat eginez kontakizun hau anekdota hutsa dela pentsa genezake, garrantzirik gabeko gertakaria. Hala ere, STAKE irakasleak esaten zuen moduan, irakasle bizkor batek egoera hori aztertzerakoan aintzat hartuko lituzke eskolako testuingurua eta testuinguru politikoa, azken batean, gertakaria zehazteko lagungarri baitira. Kontakizun sinple horretan erakusten zaigunez, Samuel bezalaxe, ikasle asko ez dira ekintzaitzat hartzen hezkuntza-sistemako lehen mailatan. Aitzitik, zentsuratu egiten dira ikasle horiek eta arreta ematen zaie eskolako esperientzietan erabaki autonomo eta sortzailerik har ez dezaten. Eta, horrela iristen gara unibertsitatera.

Ekintzaitzarako kompetentziak aintzat hartzen baditugu, eguneroko arazoei (lanekoei) aurre egiteko modu sortzaile eta autonomo gisa, egungo testuinguru soziopolitikoan gure unibertsitatean proposatzen dugun prestakun-

¹ Robert STAKE, kasu-ikerketen metodologiako aditua ebaluazio kualitatiboan eta Center for Instructional Research and Curriculo Evaluation (University of Illinois) delakoaren zuzendaria. «Assessment of the Quality of Education: Pressures to Change Responsive Evaluation» hitzaldian anekdota hori kontatu zuen Valentziako Unibertsitateko Filosofia eta Hezkuntza Zientzien Fakultatean, 2010eko irailean.

tza bideratzeko moduari buruzko gogoeta egin beharko genuke. ENTWISTLE adituak (1981) *ikaskuntzako ikuspuntu sakona* deritzona proposatzen dugu.

Ikaskuntzaren ikuspuntu sakonaren ildotik, ekintzaitzarako kompetentzien garapenean, errealitatea ere sakonki ulertzeko asmoa ezkututzen da.

Gure hezkuntza-sisteman ikasleak ulertzen du bere prestakuntzan proposatzen zaizkion lanak betetzea lanketa horren betekizunak betetzea dela, erantzuna lanketa hori kokatzen den gaiaren testuinguruan bilatu behar dela, informazioa memorizatu egin behar dela eta lanketa horren asmo edo estrategien inguruko gogoetak ez direla beharrezkoak. Finean, banana-telefonoan gertatzen zen moduan, arazoaren elementu solteak aztertzen dituzten profesionalak prestatu ohi dira, egin beharreko lana aztertzen dutenak; kontuan izan gabe lanketa hori zein testuingurutan paratzen den eta gaien eta materien arteko loturetan erreparatu gabe, zeintzuk baliagarri izango baitziren ikuspegi konplexu eta sakonago bat izateko, lanketari modu orokor eta sortzaileago batean heltzea ahalbidetuko lukeena.

Soilik ikaslea ikaskuntza-prozesuaren eraikuntzan modu aktibo batean inplikatzeko denean da zilegi ikaskuntza-prozesu konplexu bat sortzea, ikaslea gai denean ezagutza ezberdinen artean diren loturak sakonean ulertzeko eta haiek behar bezala erabiltzeko. Horrelako prozesu kognitiboak estu lotuta izaten dira eztabaidaren bidezko ikaskuntzarekin (LÓPEZ PASTOR, 2009, 48).

Hainbat urtez unibertsitatea ezagutza transmititzera mugatu da profesionalak prestatzeko (funtsean, esparru kognitiboa) eta, zenbaitetan, trebetasunen transmisioa ere barneratu izan da (esparru kognitiboa eta psikomotor-esparrua). Nolanahi ere, kompetentziak garatzeko eredia izango da, agian, ekintzaitzeta etiko eta iraunkorrari dagozkion gaitasunak hartzeko egokiena.

Kompetentzien araberako prestakuntzaren bidez, ikaslearen ikaskuntza munduaren testuinguruaren araberako ezagutzara konplexu eta arriskutsura eraman nahi da eta baita lan-inguruetara ere. Horretarako, esparru kognitiboa eta psikomotor-esparrua azpimarratzeaz gain, esparru emozional eta etikoa ere nabarmentzen dira.

Ezagutza	→	Kognitiboa
Trebetasuna	→	Kognitiboa + Psikomotorea
Kompetentzia	→	Kognitiboa + Psikomotorea + Emozionala + Etikoa

Ez dugu ahanzi behar goi-hezkuntzako Europako Espaziora egokitzeko prozesuaren jatorrian enpresa-munduak gobernuei egindako eskari bat dagoela, hots, gobernuek etorkizuneko profesionalen prestakuntza iraul dezatela. Eskari horrek kutsu neoliberalak du eta aldaketa asko eragin ditu unibertsitatearen esparruan. Unibertsitate-eredu berri bat bistara badaiteke ere, oraindik goiz da enpresa-garapenari dagokionez izango dituen ondorio guztiak ebaluatzeko. Hala eta guztiz ere, titulazio berrietako egitura eta irakaskuntza-ikaskuntza eredu aldaketak aukera ona izan daiteke unibertsitatea instituzio gisa eraldatzeko

eta bertan gara daitezkeen ikaskuntzak hobetzeko, jakintzaren gizartera eta bizi dugun mundura egoki gaitzen irizpide humanoago batzuk hartuz eta guztion onurarako hobekuntza soziala ahalbidetuz.

Egile entzutetsuek behar bezala dokumentatu dute industria-gizartetik jakintzaren gizarterako jauzia, horren adibide da CASTELLS (1996). Agian, azken hogeitun urteotan jakintzaren gizarteraren eredia «ekoizpen-eredu berrietara bideratutako jakintzaren gizartera» baterako eredu bilakatzen ari da, izan ere, eredia aldatzeko eta XXI. mendeko jakintzetara egokitzeko premia aintzat hartuta, ikusten ari gara I+G politikak ez direla gai garapen iraunkorri eta egungo munduko bestelako arazo nagusi batzuei modu sakon eta osoko batean aurre egiteko.

Jarraian ematen den eskeman (DE LA CRUZ, 2005) eduki tradizionalen oinarritutako irakaskuntzatik kompetentzien garapenean oinarritutako irakaskuntzara ikasleek egiteko jauzia justifikatzen da. Eskema horretan industria-gizartetik jakintzaren gizarterako jauzia laburbiltzen da, gaur egun gainditu beharko genituzkeen eronkak azaltzeko hainbat gako azpimarratuz.

Industria-gizartea	Jakintzaren gizartea
a) Egonkortasuna	a) Zalantza
b) Zurruntasuna	b) Malgutasuna
c) Lehiakortasuna	c) Lankidetzatza
d) Portaera egonkorra	d) Sareak
e) Harreman hierarkikoak	e) Boterearen deszentralizazioa eta besterentzea
f) Produktuaren gaineko interesak	f) Bezeroaren gaineko interesa
g) Langilearen pasibotasun eta menekotasuna txalotzen da	g) Ekimen ekintzailea, partaidetzatza, askatasuna edota erantzukizuna txalotzen dira

Sarean lan egingo duten ekintzaile profesionalak prestatu behar ditugu, zailak kudeatzeko gai direnak, prozesuetan jarrera parte-hartzaile eta kolaboratzailekoa hartuko dutenak, ingurunearekin harremanetan izango direnak eta autonomia garatzeko gai izango direnak; era berean, ezinbestekoa da beste edozein irizpideren gainetik giza garapen iraunkorra, herritartasuna eta haien eskubideak aintzat hartuko dituen erreferentzia marko batetik abiatuz gauzatzea.

Ikaskuntza kooperatiboak erraz dezake halako profesionalen prestakuntzatza?

2. Zergatik ikaskuntza kooperatiboa?

Ikaskuntza kooperatiboak hainbat onura ditu, oso erabilgarriak izan daitezkeenak ekintzaile profesionalak prestatzeari dagokionez. Alde batetik, taldea ikaskuntza eta aldaketarako testuinguru pribilegiatua da, arazoaren ebazpenean, gatazken tratamenduan eta, orokorrean, etorkizuneko lan-testuinguruan gerta daitezkeen bestelako egoeretan erabil daitezkeen jarrera eta prozedurekin lotutako kompetentziak ikasten dira.

Ikaskuntza kooperatiboaren barruan bereziki azpimarratzen dira ezagutzaren inguruko prozesuak eta elkarrekintza sortzailea. Horrez gain, jarrera ekintzailea sustatzen da garapen sozialaren ikuspegitik. Ikaskuntza-eredu horretan, irakasleen egitekoa prozesua malgutzea da eta esperientzien diseinuan oinarritzen da (hobe errealak badira edo ahalik eta errealenak behintzat). Horretarako, partaideen hasierako kompetentziak hartzen dira abiapuntu gisa, modu horretan ikaskuntza-prozesuaren bidez estrategia berritzaileak eta ikaskuntza alternatiboak garatu ahal izango dira, horietako zenbait ustekabekoak izango direlarik.

Esperientzien arabera ikaskuntza horretan lau osagarri barneratzen dira, prestakuntza-lanean oso erabilgarriak direnak: esperientzia, behaketa, gogoeta eta praktikan jartzea. Horiei esker, jarrera ekintzaileak eragiten dituzten ikaskuntza-prozesuak sor daitezke: Baina bada beste arrazoi erantsi bat.

Profesionalaren prestakuntza diseinatzean, badirudi ez dela bideragarria irudika daitezkeen arlo profesional espezifiko guztiak baitaratzen dituen profil bat egituratzea, ezta profesionalak garatzeko lanketa eta arlo anitzak eskuratzeko kompetentziak baitaratuko dituen profil bat egituratzea ere. Gainditu beharreko egungo eta etorkizuneko erronkei aurre egiteko profesional horri beharrezko zaizkion abilezia, ezagutza eta trebetasun guztiak barneratzen dituen proposamen bat diseinatzea oso zaila da.

Orduan, zer egin daiteke?

Ikaskuntza kooperatiboaren oinarritzko premisa batek dioenez: «ez dago eskusiboki kompetentzia bati dagokion ezagutzarik, izan ere, ezagutza hori beste batzuekin ordezkatu daiteke. Gure ezagutza asko testuinguru askotan erabili daitezke eta helburu anitzekin. Norbanakoaren ulertzeko eta ulertarazteko premia lagungarri izango da kompetentziak sortzeko eta ezagutzen mugikortasun-eskemak erabiltzeko. Aldi berean, guztiak dakar kompetentziak eraikitzea, hau da, ezagutzatik haratago, norbanakoak menderatu behar duten hura» (SOSA, 2006, 2).

Hori dela eta, komenigarria da lankidetzako testuinguruetan lan egingo duten profesionalen inguruan pentsatzea, taldea abiapuntutzat hartuta arazoei aurre egiteko gai izango direnak, non taldekide bakoitzak bere abilezia eta jakintzak erabiliko dituen, goi-mailako lan-unitate bat osatuz. Taldean lan egiten ikasteko trebetasun hori irakatsi egin behar da eta, horregatik, ezinbestekoa da etorkizuneko profesionalak ikaskuntza kooperatiboaren ikuspegitik prestatzea.

3. Zein neurritan da lagungarri ikaskuntza kooperatiboa kompetentziak garatzeko?

Gogoetan eta lankidetzan oinarritzen diren profesionalen prestakuntza erronka bat da, titulu berriak diseinatzerakoan kontuan izan behar duguna. Ikaskuntza kooperatiboa, neurri handi batean, lagungarri izan daiteke kompetentzia ekintzaileak garatzeko, hainbat arrazoi direla medio (JOHNSON, JOHNSON y HOLUBEC, 1999):

- Indibidualak diren eta memorizatzean oinarritzen diren beste ikaskuntza batzuekin alderatuta, produktibitatea eta errendimendua areagotzea dakar.
- Pentsamendu kontrajarri edo sortzaileari esker, ideiak ulertu eta aplikatzea dakar.
- Estrategia kognitiboak aplikatzea dakar, arazoak ebazteko goi-mailako trebetasun intelektualak erabiliz.

«Onura» orokor horiez gain, hainbat gaitasun ahalbidetzen ditu, egungo gizartearen ekintzailtzari so beharrezkoak diren zenbait konpetentzia egituratze-koak. Honatx horietako zenbait:

- Ikaslearen autonomiari eta ekimen pertsonalari lotutako gaitasuna garatzea:
 - Ikaslea ikertzaile, sortzaile bilakatuz.
 - Zalantza edota elkarriketaren kudeaketan oinarritutako ikaskuntza ahalbidetuz.
- Antolaketarako eta plangintzarako gaitasuna hobetzea:
 - Praktikan oinarritutako ikaskuntza ahalbidetuz.
 - Memorizatzea alde batera utziz.
 - Baliabide kognitibo ugari aktibatuz.
- Ikasten ikasteko gaitasuna sustatzea:
 - Ikaslearen ezagutza kudeatu eta kontrolatuz.
 - Ikaskuntza-estrategia ezberdinak erabiliz.
 - Teknika kooperatibo ezberdinak erabiliz.
 - Akatsetatik eta ongi egindako lanetatik ikasiz.
- Trebetasun sozialak eta garapen emozional eta afekziozkoa hobetzea, gizarteratzea eta aniztasunarekiko errespetua ahalbidetuz, horretarako, hauek bultzatuz:
 - Giro baikorra.
 - Motibazioa.
 - Autoestimua.
 - Ikaskuntza.
 - Konfiantza (irakaslea-ikaslea).
- Ikaslearen gaitasun pertsonalaren inguruko konfiantza sortzea:
 - Lidergoa eta pentsamendu zientifikoa abian jarritz.
 - Inguruko errealitateari buruzko errepresentazio, interpretazio eta ulermen hobea ahalbidetuz.
- Talde-lanean jarduten ikastea, horretarako, hauek baliatuz:
 - Bizikidetzeta eta lankidetzarekin lotutako trebetasunak garatuz.
 - Betekizun eta betebeharren gaineko erantzukizuna bultzatuz.
 - Jarrera eraikitzaile, solidario eta arduratsu bat garatuz.

- Kudeaketa barruan elkarrekintza bultzatuz.
 - Koordinazio, kohesio eta erantzukizunerako gaitasunak sustatuz, maila indibidualean nahiz taldean.
 - Iritzi etiko bat garatuz (gatazkak eta haiek ebaztea), inguruko errealitatea onartzearen eta hari buruzko gogoeta egitearen bidez.
- Norberaren baitako eta besteen gaineko kontzientzia hartzea:
- Taldeen heterogeneotasunari buruzkoa.
 - Arraza edo sinesmen ugariei buruzkoa.
 - Bestea errespetatu eta onartzeko premiari buruzkoa.
 - Taldeko kidetasunari eta elkarrekiko mendekotasunaren beharrari buruzkoa.
 - Ezberdintasunak elementu aberasgarri gisa balioesteari buruzkoa.
- Elkarrizketarako gaitasuna garatzea, horretarako, hauek bultzatuz:
- Aurrez aurreko elkarrekintza.
 - Ideien elkartrukea.
 - Gatazken ebazpena.
 - Esperientzia eta ezagutzen berrantolaketa eta berregituraketa.
 - Baterako irtenbideen eraketa.

Finean, oso interesgarriak diren hainbat gaitasun garatzeaz gain, ikaskuntza kooperatiboari esker, giza aniztasunaren errespeturako jarrerak eta portae-rak hobetzen dira nabarmen eta, aldi berean, aurreiritzia murriztu egiten da. Hori guztiori, ezinbestekoa da, hain zuzen, aniztasunaren bizikidetzatza ikur duen gizarte batean (OVEJERO, 2006).

Bizi dugun gizartearen erronkei aurre egiteko gai izango diren ekintzaile profesionalak behar ditugu eta, batez ere, ekintzailetza, bizitzako jarrera eta aukera gehienak bezalaxe, hautaketa pertsonala ez dela ulertuko duten pertsona ekintzaileak behar ditugu, izan ere, ekintzailetza erantzukizuna da, besteekiko eta gizartearekiko.

Pertsona batek ekiteko aukera du, ekiteko bidean da; eta hori zilegi da, pertsona askoren laguntza izan duelako bide horretan jartzeko eta orain dagoen lekura iristeko. Autonomo izateak ez du esanahi bidea bakarka egiten denik.

Hori dela eta, garrantzitsu deritzogu, dagoeneko hasierako prestakuntza-mailetan ikastea gure garapena, beti, besteekin, taldearekin lotuta dagoela, eta garapen hori ezin dela kideen kontura izan. Ikasle batek ez du ikasi behar berak aurrera egiten duela eta bere lagunak ez duela berarekin aurrera egiten, horrela, besteen kontura aurrera egitea, garatzea eta ekitea zilegi dela ikasten baita.

Bibliografia

Castells, M. (1996): *La era de la información. La sociedad red* (vols. 1-3, vol. 1). Madrid: Alianza Editorial.

- De la Cruz, M.A. (2005): *Taller sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza de competencia*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.
- Entwistle, N. (1981): *Styles of learning and teaching: An integrative Outline of educational Psychology*. Chichester: Wiley.
- Johnson, Johnson y Holubec (M. Raiser (1999)): *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y en la escuela*. Buenos Aires: Ed. Aique.
- López Pastor, V. (2009): *Evaluación formativa y compartida en educación superior*. Narcea. Madrid, 47-48.
- Sosa, A. (2006): *Apuntes para un currículum basado en competencias. Una mirada desde Vygotski*. Retrieved from <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/CURRICULUM%20BASADO%20EN%20COMPETENCIAS.pdf>
- Stake, R. (2010): «Assessment of the Quality of Education: Pressures to Change Responsive Evaluation», hitzaldia in: II Coloquio In Memoriam: Dra. Edith Litwin de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia, 21-23 septiembre 2010.

Taldean sozialki ekitea kooperatibak sortuz

Bi kasu paraleloen ikerketa:

Partanen-Team Academy eta Arizmendiarieta-Mondragon

José María Luzarraga Monasterio, Aitor Lizartza Martín

Mondragon Unibertsitatea: Mondragon Team Academy

Petrus Piironen, Kaisu Tuominiemi, Iiro Kolehmainen

Team Academy-Finlandia

Laburpena: Gizarte ekintzaileak eta gizarte-enpresak gizarte berrikuntzaren eragile modura sortu dira, eta ekonomia orokor eta elkarlotu batean mundua aldatzeko konpromisoa dute. Ezaugarri hori indartu egin da egungo krisi ekonomiko globalaren ondotik, «soilik mozkinak maximizatzeko» ideian oinarritzen den paradigma neoliberalak kolokan jarri baitu munduko egonkortasun sozioekonomikoa, eta mundu osoko langabezi krisialdia eragin du.

Gizarte-enpresak adibide «hibridoak» dira, helburu sozial eta ekonomikoen arteko sinergiak identifikatzen eta garatzen dituztenak, «irabazi asmodun vs irabazi asmorik gabeko» enpresen tipologian (for profit VS non for profit) oinarritutako eredu mental tradizionala eboluzionatuz. Hibridazio-prozesu berri horrek nahasmena dakar eta gizarte arloko enpresak sailkatzeko modu berria eskatzen du, aipatu gizarte-ekintzaileek profitatu ditzaketen gizarte arloko enpresak sortzeko eszenario, eredu eta egiturak identifikatzeko aukera emango dutenak.

Hortaz, artikuluko honek:

- Gizarte-enpresa eta horiek sailkatzeko erabilitako irizpideak laburki azaltzen ditu; horrez gain, lan-kooperatibak aipatzen ditu gizarte ekintzaileek erabiltzeko legezko izaera egoki gisa, gizarte enpresen legezko izaera hautzerakoan.
- Gizarte-ekintzaileen bi kasu paralelo eta osagarri aurkeztuko ditu, gizarte arloko helburu modura haien tokiko komunitateen langabeziaren drama identifikatu zutenak eta haren erauzketa sustatu zutenak «talde-ekintzaileen kooperatibak» sortzearen bidez. Alde batetik, Finlandiako Johannes Partanen eta Team Academy kasua aurkeztuko da; beste alde batetik, José María Arizmendiarieta eta Mondragon Kooperatibaren esperientzia.
- Mondragon Unibertsitateko Mondragon Team Academy egitasmoa aurkeztea, Mondragon kasuaren eta Finlandiako Team Academy kasuaren puntu sendoenak txertatzen dituen adibide gisa.

1. Sarrera: gizarte ekintzaileak, gizarte enpresak eta gizarte ekintzaileen kooperatibak

Gizarte ekintzaileen egitekoa eta gizarte-enpresak sortzeko haien ekimenak gero eta hedatuagoak dira gaur egun «gizarte berrikuntzaren» eragile modura gizarte orokor eta elkarlotu baten testuinguruan. Egun bizi dugun krisi ekonomikoan are gehiago ugaltzen dira, izan ere enpresa-xede bakar gisa mozkinen maximizazioa justifikatzean oinarritzen den paradigma neoliberalak munduko egonkortasun sozioekonomikoa kolokan jarri du.

Ikerketa asko garrantzitsutzat jo dira kontu bati so, izan ere, gure eredu mentalak irauli egin behar direla erakutsi dute, «ekonomia arloa vs gizarte arloa» aldarrari duen kontrako jarrerak alde batera utziz eta «ekonomia eta gizarte» bateratuko dituen eredura joz, enpresa-ekimen batean gauzatu beharreko sinergien iturburu modura. Horren barnean aipagarri dira Mohammed Yunus Nobel Saria eta Grameen Bank, Martin Fischer eta bere *Kick Start Project* delakoa, Bunker Roy eta *Barefoot College* egitasmoa edo C.K. Prahalad autoreak aipatutako zenbait kasu, besteak beste, Jaipur Foot edo Aravind egitasmoak.

Hainbat argitalpenetan «gizarte-ekintzailearen» ikuskerari berri horren alde egin da, esate baterako, *The power or unreasonable people* (Elkington & Hartigan, 2008), *The emergence of Social Enterprise* (Borzaga & Defourney, 2004), *The Fortune at the bottom of the pyramid* (C.K. Prahalad), *How to change the world: social entrepreneurs and the power of new ideas* (Bornstein), edota *Creating a world without poverty: social business and the future of capitalism* (Yunus). Era berean *Ashoka Foundation*, *NetImpact network*, *Shwab Foundation*, *Youth Social Enterprise Initiative* (Gizarte-enpresen Gazte Ekimenak) edo *The-HUB network* ekimenak erabakigarriak izan dira enpresa-balioa sortzeko paradigma berri hori atzeman eta balioesteari dagokionez.

Nolanahi ere, fenomeno berri hori aztertzerakoan, zorionez, urte askoan zehar gizarte-ekintzaileak egon izan direla esan behar da. Horrela, orokorrean, berria dena zera da, balio sozioekonomikoaren eragile berritzaile modura eskuratu duten aitorpen eta garrantzia. Azpimarragarria da, era berean, «gaitutako jende askok bat egin duela» proposamen horrekin.

«Gizarte-ekintzailetza» izeneko fenomeno berria hibridazio baten ondorioz sortu da, hau da, «enpresa-arauen» ekimenak eta «irabazi asmorik gabeko gizarte arloko» ekimen tradizionalak konbinatzearen ondorioz. Halaber, eragile ezberdinen arteko lankidetzeta eta loturak sustatzen dira (horren adibide da Dانونe-Grameen ekimena). Azken finean, «hibridazioaren» prozesua muga tradizionalak gainditzean sortzen da eta, horrenbestez, ez da kontu erraza «gizarte-enpresa» bat zer den eta zer ez den identifikatu eta sailkatzea.

Orain arte kaleratutako ikerketa-txosten eta argitalpen gehienetan «gizarte-enpresa» baten ezaugarriak identifikatu eta zehazteko premia azpimarratu da (Bornstein, 2004; Macleod, 2003). Dena den, oso gutxi dira ekintzaileen erreparatu ez dutenak, sortutako «gizarte-enpresen» ezaugarrietan erreparatu beharrean (Borzaga & Defourney, Elkington & Hartigan).

«Gizarte-enpresa» moten ezaugarriak emateko ahaleginean aukera eta legezko izaera anitz agertzen dira. Horrez gain, legezko izaera ezberdinen konplexutasunak eta herrialdeen arteko ezberdintasun kulturelek are zailago egiten dute nazioarteko estandar alderagarri bat identifikatu, zehaztu eta erabiltzeko prozesua.

Ezaugarriak emateko prozesu horretan «kooperatiba» mundu guztian erabiltzen den legezko izaera gisa sortzen da. Nazioarteko Kooperatiba Aliantzaren txostenaren arabera, kooperatibek 100 milioi enplegu baino gehiago sorrarazten dituzte mundu guztian zehar eta, aldi berean, kooperatibaren mugimenduan 800 milioi pertsona baino gehiago barneratzen dira planeta osoan. «Nazio Batuen Erakundeak 1994an egindako kalkulu baten arabera, kooperatiba-enpresei esker, ia 3 mila milioi pertsona sostengatzen ziren, edo munduko biztanleriaren erdia» (ICA, 2005).¹ Hala ere, mundu guztiko kooperatiba arloko ekimen anitzen artean alde nabarmenak agertzen badira ere, badirudi gizarte-ekintzaileen helburu sozial eta ekonomikoak erdiesteko legezko izaera egokienetako bat direla, bereziki «lan-kooperatiben» (bertako kideek «lan-gaitasuna eta gaitasun ekintzailea» partekatzen dute) eta Italiako «gizarte-kooperatiben» kasuan.

Nolanahi ere, orain arte, «gizarte-ekintzaileei» so, ez da ohiko kontua izan kooperatibak aurkeztu eta sustatzea legezko izaera egoki modura.

Lan honetan «talde-ekintzaileen kooperatiben» sorrera haietako tokiko erdidegoetako langabezia eraztearen bidez gizarte arloko aberastasuna sortzeko lanabes gisa erabili duten gizarte-ekintzaileen bi ikerketa paralelo eta osagarri deskribatuko ditugu:

- José María Arizmendiarieta eta MONDRAGON Kooperatiba, 1956an Euskal Herrian sortua. 2009. urtearen amaiera aldera 180 lan-kooperatibek osatzen zuten taldea, mundu osoan zehar 100.000 pertsona baitarazten zituztenak.
- Johannes Partanen eta Team Academy egitasmoak 1993an urratu zuten bidea, Jyvaskylan (Finlandia). 2009. urteko amaiera aldera taldeko ikas-kuntzan oinarritutako 50 kooperatiba sustatu ziren egitasmoaren barnean (*team learning cooperatives*) eta gutxi gorabehera talde alorreko 600 ekintzaile lizentziatu ziren.

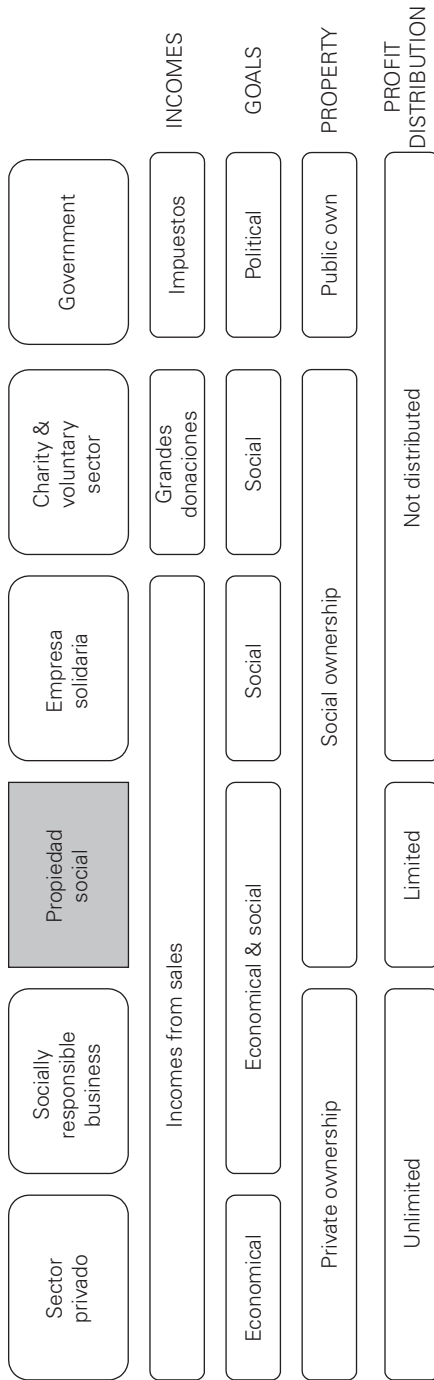
Gizarte-enpresak ulertzea

Ez dago «gizarte-enpresentzat» definitutako kontzeptu bakarra: «“Gizarte-enpresa” ideia gainera eztabaidan, definizioarekin eta hizkuntzarekin lotutako arazo bat agertzen zaigu» (MacLeod, 2003).² Orokorrean, ezberdintasuna

¹ Somalia, J.: «Labor International Office», «Co-operatives for a Fair Globalization: Creating opportunities for everyone» Nazioarteko Kooperatiba Aliantzaren 82. saioko hitzaldia.

² MacLeod, G. (2003): «The empresa social in the Americas» (*Gizarte-enpresa Ameriketan*).

SOCIAL ENTERPRISE IN A WIDER CONTEXT



Iurria: Luzarraga, J.M. (2005).

egilearen ikuspuntuaren arabera izaten da. Hala, soziologiaren ikuspuntua har daiteke edota egun modan dagoen enpresako gerenteen eta haien «erantzukizun sozial korporatiboaren» ikuspuntua har daiteke; esparru akademikoko ikuspuntu teorikoa har dezakegu eta esperientzia praktikoen ikuspuntua har dezakegu; AEB eta hartako eredu filantropikoa har dezakegu eta beste aldean Europako ekonomia sozial tradizionalaren egiturak har ditzakegu; etab.

«Gizarte-enpresak» sailkatzeko hainbat modu daude: Lehenago esan bezala, «mozkinak maximizatu eta banatzeko» irizpideak irizpide tradizionala baldintzatzen du; hortaz, «irabazi asmodunak» eta «irabazi asmorik gabeko» enpresak bereizten ditugu. Printzipio hori beste jarduera batzuekin uztartuz, Elkingtonek eta Hartiganek (2008) hiru motatako gizarte-enpresak sailkatu dituzte: «Palanka efektua duten irabazi asmorik gabeko enpresak», «irabazi asmorik gabeko enpresa hibridoak» eta «gizarte negozioetako enpresak». Aurreko atalean azaldu dugun bezala, sailkapen hori ez zaigu interesgarria iruditzen; hala ere, «irabazi asmorik gabeko -irabazi asmodun» dualismoan oinarritzen da, eta, horrenbestez, «sailkapen tradizionala» deituko diogu.

Gizarte-enpresak sailkatzeko dualtasun tradizional hori gaintitze aldera, eta EMES Research European Networkek *The Emergence of Social Enterprise* (Borzaga & Cefourney, 2004) lanean aurkeztutako printzipio edo osagaiak erabiliz, lau irizpide nagusitan oinarritutako sailkapena proposatzen dugu: boterearen jabetza eta kontrola, enpresaren xedeak, diru-iturriak eta lege egitura. Lauki honetan gizarte-enpresa kokatzen den enpresa moten lehen hurbilketa ikusiko dugu.

Hortaz, gizarte-enpresa gisa identifikatu eta sailkatzen da, purutasunaren arabera, ezaugarri hauek betetzen dituen enpresa: diru-sarrerak produktuak saldu eta/edo zerbitzuak ematek lortzen dira; xede soziala eta ekonomikoa du; komunitatea da jabea; mozkinak banatu daitezke, baina modu mugatuan. Halere, beste enpresa tipologia batzuk ere identifikatzen dira: sozialki ardura-dunak diren enpresak, enpresa solidarioak, baita testuinguru zabalean gizarte-enpresa gisa jaso daitezkenak ere.

Jarraian lan-kooperatibak eta gizarte-ekintzaileak aurkeztuko digutu gizarte-enpresaren lege eredu on gisa, sortuko diren enpresa berriek edo dagoeneko existitzen direnek irizpide horiek betetzea helburu izan dezaten. Edonola ere, sailkapenaren asmoa ez da, inondik inora, identifikatutako lau irizpideak betetzen ez dituzten mugako beste enpresa batzuk gizarte-enpresa gisa deskalkifikatzea.

Gizarte ekintzaileen kooperatibak eta pobrezia desagerraraztea

Kooperatiba mota ugari daude, kooperatibako kideek duten «jarduera edo indarra» gorabehera. ICAREN arabera, hauek dira kooperatiben sektoreak: nekazaritza, bankuak eta maileguak, kontsumoa, arrain industria, osasuna, etxebizitzaren sektorea, aseguruak, bidaiaren sektorea eta langileen taldea.

Horrez gain, zenbait kide mota biltzen dituzten kooperatiba hibridoak ere badira, esaterako kontsumitzaileen eta langileen kooperatibak, edo banketxeen

sektorea eta langileen taldea uztartzen dituzten kooperatibak. Enpresa kooperatibak toki mailan 3 eta 5 kide artean biltzen dituzte, baina 70.000 langile eta 30.000 kide baino gehiago biltzen dituzten nazioarteko talde-egitura konplexuetara ere irits daitezke.

Jarraian gizarte-enpresekin bat datozen lan-kooperatibak identifikatzeko zenbait ezaugarri aipatuko ditugu:

- Helburu korporatibo bikoitza dute: Ekonomikoa eta soziala. Enplegu gehiago sortzean eta daudenei eustean datza gizarte helburua. Horregatik esan ohi da gizarte helburuak kooperatibako kideen beharrianetan jartzen duela arreta, eta ez tokiko komunitatearen eta komunitate globalaren beharrianetan.
- Diru-sarrerak lan-kooperatibaren merkataritza-jardueraren «salmentetik» iristen dira, eta horregatik beste edozein negoziok bezala lehiatu eta iraunkorra izan behar du. Ohikoa da tokiko gobernuak enpresa kooperatibak bultzatzeko nolabaiteko interesa izatea; hala ere, lan kooperatibek izan dituzten esperientzia okerrenetako batzuk horrela gertatu dira, hain zuzen ere, gobernuak merkataritza jardueraren kontrola bereganatu duenean.
- Jabetza pribatua eta partekatua da; horregatik, boterea eta kontrola kooperatibako kideen esku daude (langileak, kontsumitzaileak, ikasleak, etab.). Kide izateko baldintzak betetzen ez badira, (erretiroa hartzea, kontsumitzaile edo ikasle izateari uztea...) kideek ezingo dute kide izaten jarraitu, eta kooperatibako kide-izaera galduko dute.
- Kooperatibek diru-sarrerak maximizatzea lortu nahi dute, baina diru-sarrerak kideen artean banatzea mugatuta dago, kooperatiben legeen eta estatutuen arabera (oro har ez da izaten urteko diru-sarreraren % 30 baino gehiago).

Egitura korporatibo horren lege definizioa «S.Koop» da. Hemen lege egituratzat jotzen dugu; horrek ez du esan nahi nahitaez kultura desberdina sortzen denik helburu sozial eta ekonomikoak administrazio mailan uztartzen direnean.

Ikus dezakegunez, «gizarte-enpresek» eta «lan kooperatibek», teorian, izaera bera dute, definitutako lau irizpideak aintzat hartuta. Hala ere, jarduera praktikoa eta lortutako emaitzak aztertuz gero, desberdintasun ugari daude.

Kooperatiba modu aktiboan jabetzen da gizartean eta inguruan duen eraginaz, eta helburu sozioekonomikoa kudeatzen du. Gizarte jabetza bat da. Baina, oro har, helburuak gehiegi bideratzen dira kideei eta komunitate horri begira; lege egituragatik soilik identifikatu daiteke, eta ez printzipioengatik edo emaitzengatik.

Horregatik, kooperatibak eta bereziki lan-kooperatibak gizarte ekintzailtzarako lege egitura egokitzat jotzen dira, kideek «lan egiteko eta ekintzailtzarako» gaitasuna partekatzen dutelako «lankide eta talde ekintzaile» gisa. Bereziki gertatzen da pobrezia desagerraraztearekin konpromiso tinkoa duten kooperatibekin, konpromisoa zuzena zein zeharkakoa izan.

Ildo beretik, Karnaniren argumentua argia da: «Pobrezia desagerrarazteko modu onena bidezko soldatak dituzten enplegu finkorako aukerak sortzea da» (Karnani, 2006:28), «Pobreziaren aurkako antidoto onena hazkunde ekonomikoa da» (Karnani, 2006:25). Horregatik, Karnaniren printzipioari jarraiki, lan-kooperatibek lege forma egokia eskain dezakete pobrezia desagerrarazteko, gizarte enpresaburuek erabil dezaten. Lan-kooperatibak arreta berezia ematen diote printzipio honi, eta kideek lan egiteko eta toki komunitateari zuzendutako enplegu gehiago sortzeko gaitasuna partekatzen dute. Hala ere, eta XIX. mendeko lan-kooperatiben jatorria dela medio, gaur egungo kide gehienek «lan egiteko gaitasunean» oinarrituz «kolaboratzailetzat» jotzen dute haien burua, eta ez, ordea, «gizarte ekintzailetzarako gaitasunean» oinarrituta «taldeko ekintzailetzat».

Jarraian bi kasu desberdin eta osagarri aurkeztuko ditugu; horietan, bi gizarte ekintzailek, Johannes Partanenek eta José María Arizmendiarrietan lan-kooperatiben formula hautatu zuten gizarte-enpresa proiektuak gauzatzeko formula gisa. Ikusiko dugun moduan, bi kasuetan lankideen «ekintzaile»³ izaera nabarmentzen dela aintzat hartu behar da, hau da, kideek «sortzaile» gisa duten gaitasunari erreparatzen zaio, eta ez soilik «egile» gisa duten gaitasunari.

2. Partanen eta Team Academy, taldean ekin izanaren esperientzia

Aldatzeko beharra

Mika Mannermaa ikertzaile finlandiarrek Finlandiako gizartean eta horren egoeran sakondu zuen *Jokuveli-Elämä ja vaikuttaminen ubiikkiyhteiskunnassa* liburuan (WSOY, 2008). Liburuaren ingeleseko izenburua *Life and Influence in Ubiquitous Society* da, eta gaztelaniaz, berriz, *Vida e influencia en la sociedad ubicua*. Erakundeak eta taldeak oro har etengabe aldatzen ari dira mila arrazoi direla medio, baina batez ere informazio teknologiak garatzen eta gailentzen ari direlako. Eskura dugun teknologiarik egunero etekin handiagoa ateratzen badiogu ere, bulegoko mahaiarekin dugun lotura geroz eta hauskorragoa da. Mannermaaren ustetan, bulego nomada, John Wayne moderno eta erromesa, etorkizun hurbilean aldaera hazkorra izango da. *Y belaunaldia* beldurtuta dago *just because of work* (lanagatik bakarrik) toki bakar bati lotuta egote hutsarekin. Aitzitik, gaitasunak aldean eraman nahi dituzte. Independentziak

³ Ondorengo ikerketa batean (Karnani, 2007), autore berak Mohammed Yunusen pobrezia desagerrarazteko «mikro-enpresaburuen» muga zabaldu zuen, «pobreak ekintzaile gisa» hartzen dituen ideia ez idealizatzeke eskatuz. Horregatik, garrantzitsua da, milaka enplegu sortzeko aukera duten nazioarteko korporazio handiekin batera, gizarte ekintzaileek ere pobrezia desagerrarazteko helburua barneratzea. Horri esker, lorpen bikoitza izango da, eta elkarte estrategien bidez elkarri buruz ikasteko gaitasunen arteko sinergiak sortuko dira; eragina, ekonomikoa zein soziala, hazi egingo da (Danone-Grameenen kasua elkarte estrategien adibide ego-kia izan daiteke).

ematen digun askatasun hori ilusioz haragoko zerbait izan daiteke. Hala ere, erakundeekin zenbait gatazka sortuko direla aurreikus dezakegu.

Finlandian, zorionez, klase egitura lehertu egin zen 1940ko hamarkadan, beste herrialde batzuetan oraindik gogorra izaten jarraitzen bazuen ere. Bestalde, Finlandiako gizarteak arazoak izan ditzake kultura aniztasuna oso mugatua delako. Zenbait pertsonak kultura anitzeko gaitasun hori dute, baina beste batzuek aldiz ez. Hortaz, hor bi muturren arteko aldearekin egiten dugu topo, hain zuzen. Etorkizun hurbileko beste arazo bat gizartetik baztertzen hasten diren pertsonetan datza. Familia-nukleoaren garaia bukatu da. Norbanakoaren garaiak hartu du haren lekua, zu eta ni bezalako norbanakoen garaiak. Talde birtual berri guztiez gain, gaur egun geure buruak konparatzeko eredu gutxiago ditugu. Mannermaanen aburuz, Finlandian erronka horiei dimentsio ekonomiko-finantzazkotik egiten zaie aurre, eta ez dimentsio sozio-politikotik.

1993an Finlandian krisialditik eratorritako langabeziak goia jo zuen: % 16.3. Finlandiako gobernuen estatistiken arabera, 90eko hamarkadan lanpostuei eustea lortu zutenek osatzen dute gaur egungo langile multzoaren zati handiena. Populazioaren segmentu handi horrek erretiroa hartzen duenean, 2010. urtetik aurrera, merkatuan urtero 17.000 pertsona gutxiago egongo direla kalkulatu da, nahiz eta urtero 7.500 etorkin iritsi. Guztira, 2010-2025 urteetan Finlandiako lan indarrean 265.000 pertsona gutxiago izatea kalkulatu da.

Gizarte ekintzailea: Johannes Partanen

Partanen Kuopion jaio zen, Finlandian, 1947an. Finlandian soldadutza bukatu ondoren hiru unibertsitatetan eman zuen izena, Tampere, Helsinkin eta Turkun, eta hiruetan onartu zuten: «Kuopiotik ahal bezainbeste alden du behar nuen, horregatik erabaki nuen Enpresa-zientziak Turkun ikastea».

Ekonomialari gisa lizentzia 1972an jaso zuen eta lanean zebilen bitartean Ekonomi-zientzietako Masterra lortu zuen. Aldi berean, Helsinkiko Ekonomia Eskolan irakasle postua eskuratu zuen. Garai hartan Jyväskylä bizi zen, bikotekideak han ikasten zuelako. Hango Ekonomia Eskolan lana lortu zuen 1973an.

Irakaslea eta ekintzailea

Partanenek Enpresa-zientzietako eta Marketin arloko irakasle gisa egin zuen lan 1973 eta 1992 bitartean. 1992an Ekonomia Eskola Jyväskylä Polytechnic bihurtu zen (Zientzia Aplikatuaren Unibertsitate izenez ere ezagutzen zen), eta 1996ra arte han jarraitu zuen lanean.

1981ean marketina ikertzen zuen Markkinasihti Ltd. enpresaren sortzailetako bat izan zen. Partus Ltd 1991ko krisialdian sortu zuten, aholkularitza eta irakaskuntza enpresa gisa. Ondoren benetako negozioak enpresa irakaskuntzarako tresna gisa erabiltzea erabaki zuen:

Denbora asko igaro dut irakaslearen mahaiaren atzean, eta, egun batean, besterik gabe, sentitu nuen horrela jarraituz gero ez zutela nitaz oroitzeko

gauza handirik izango. Lanaldi osoko irakasle gisa segitu behar dut, edo lanaldi osoko ekintzaile bihurtu? Bi aukerak hautatu nituen eta nire ikasleei hau esan nien: zer iruditzen zaizue benetan hasten bagara lanean? Une hartan bertan ideiak liluratu zituen.

Team Academy egitasmoa: Hastapenak eta bidaia munduan zehar

1992an Unibertsitate Politeknikoa sortzeari esker, esperimentatzeko aukera izan zuen. Krisialdiak atzean utzi zituen beste aurreiritzi batzuk. Hezkuntzari dagokionez, sektore publiko eta pribatuaren arteko lankidetzaren beste maila batera arte hazi zen, eta horrenbestez, unibertsitateak eta enpresa aholkulariak lankidetzari ekin zioten.

1993an Partanenek ikasleek ikus zezaten galdera bat jarri zuen iragarkien taulan: «Munduan zehar bidaiatu nahi duzue marketinari buruz zerbait ikasten duzuen bitartean?» Horren ondoren idazmahai tradizional guztiak bota zituen eta haien orde zirkuluan antolatutako besaulkiak jarri zituen. Orduan eskolak emateari utzi zion. Zentroko zuzendariaren laguntzarekin Team Academy unitatea sortu zuten, eta hasiera-hasieratik Partanen izan du gidari. Ezin zaitzeko ikaslea izan zuk zeuk zeure *team cooperative* (kooperatiba taldea) izan gabe; horrek esan nahi du urtero 45 eta 60 ikasle berri inguruk hiru enpresa kooperatiba berri sortzen dituztela. Enpresa bakoitzak 15-20 *teampreneurs* (talde ekintzaile) ditu, eta lehen egunetik enpresa munduan hasten dira lanean. «Nola ikas dezakezu ekintzaile izaten ekintzaile izan gabe? Team Academyn ez dugu irakasten: ikasi egiten dugu. Ez dugu irakaslerik, entrenatzaileak ditugu».

Lehen egunetik kooperatibak nahiko ondo funtzionatzen dute. Urteko fakturazioa 50.000-100.000 eurokoa izan ohi da (3.000-5.000 euro pertsonako) eta bigarren urtetik aurrera zifra 200.000 euro baino gehiagokoa izaten da (>10.000 euro pertsonako). Hirugarren urtean enpresa berriak sortzen dira existitzen den taldeko ikaskuntza kooperatiban. Munduan zehar bidaiatzea helburua eta saria da aldi berean, eta taldeek horri begira egiten duten dirua.

Sortu zenetik 2010eko irailera arte, 30 *team-cooperatives*-etako 600 talde ekintzaile ikasle lizentziatu dira Team Academyn, eta Enpresa Kudeaketan eta Zuzendaritza lizentzia lortu dute. Gehienek enplegua lortu dute ikasketak bukatu ondoren eta herenak, gutxi gorabehera, talde ekintzaile izaten jarraitu du. Datuen arabera, Team Academyn lizentziazatutako % 47 gaur egun ekintzaile gisa ari dira lanean. Halaber, Team Academy unitateak goi-hezkuntzako programak ere baditu (MBA, Enpresa Kudeaketako Masterra).

Team Academy une honetan, ideia nagusiak

Helburua:

Team Academyren helburua taldean ekiten ikastea da, norberak bere talde kooperatibatik.

Team Academyk eginkizuna zabaldu du:

Finlandiako langabezia desagerraraziko dugu. Enpresa munduan, hezkuntzaren alorrean eta komunitatean iraultza sortuko dugu». Egitura guztiak eraitsiko ditugu eta ekintzailetzak gidatutako gizarte berriari bidea irekiko diogu. Taldean ekiteko modu berriak ahalbidetzen du pertsonak haien patua- ren jabe izatea, eta beste komunitate batzuekin haientzat lan egitea.

2013 ikuspegia:

Team Academy Europako talde-ekintzaileta unitate liderra da, mugak gaindituz.

Informazio praktikoa eta zifrak

- Jyväskyläko (Finlandia) Zientzia Aplikatuen Unibertsitateko Enpresa- zientzia unitate berezia.
- Sortzailea: Johannes Partanen, 1993an.
- Urteko aurrekontua (hezkuntzarako): 0,5 milioi euro; gobernuaren fi- nantzaketa: % 100 (Finlandiako beste hezkuntza zentro guztiak bezala).
- Ikasteko metodo nagusiak taldean eta eginez ikastea da. Azterketa teo- rikoen eta *coaching* laguntza jasotzen dute. Muturreko soziokonstruk- tibismoaren aldaera bat eta ikaskuntza arakatzailerak da erabiltzen duten pedagogia. Metodo guztiak enpresa garapenaren testuinguruan garatu dira, eta »etxean eginak» dira.
- Ikasleak: 180 ikasle inguru 11 taldetan, 3-3,5 urte igaro ondoren En- presa Kudeaketan lizentziatuko dira. Urtero 50 ikasle hasten dituzte ikasketak, eta ikasle kopuru bera lizentziatzen da.
- Team Academyko talde kooperatibak enpresa kooperatiba independete gisa funtzionatzen dute. Oro har enpresen diru-sarrera gehienak enpresa garatzeko eta kooperatibako kideen hezkuntzarako erabiltzen dira. En- presa bakoitza aktiboan kargu dago % 100.
- Helduentzako ikaskuntza programek 200 ikasle baino gehiago hartzen dituzte. Aipatutako programak helduentzako goi-hezkuntzako progra- mak dira, enpresa eta kudeaketa alorrekoak. Programak Partus Ltd. en- presak eraman ditu kanpora.
- Une honetan 7 *team-coach* daude unibertsitaterako lanean (talde ekin- tzaileen entrenatzaileak), eta Team Academy Finlanden beste 20 *coach* inguru daude. *Coach* zuzendaria Johannes Partanen da.

Ikaskuntza pertsonalerako tresnak

Team Academyko programetan ikaskuntza lanabesak ikaskuntza handitzen duten metodoak dira. Ekintzaileek eta enpresaburuek hamar urtez diseinatu eta gogoz jarri dituzte martxan. Ikaskuntza pertsonalerako lanabesak ikasleek era-

biltzen dituzte. Ikasleak ideiak islatzeko eta ikaskuntza haien helburu pertsonaletara bideratzeko aukera izateko rola betetzen dute.

- *Ikaskuntza kontratua*. Bakoitzak ibilbide pertsonala marrazten du ikaskuntza kontratua erabiliz. Garapen pertsonalerako plana da, ikasle bakoitzaren historia islatzen duena; bertan, ikasleek helburuak eta etorkizuneko ikaskuntzako aurreikuspenak jasotzen dituzte. Ikaskuntza kontratua lanabes estrategiko gisa ere erabil daiteke.
- *Portafolioa*. Portafolioa prestakuntza materiala, dokumentuak eta oharrak biltzen dituen tokia da. Zeure informazio iturriak dokumentatzen du ikaskuntza bidaia.
- *Ikaskuntza egunerokoa*. Ikaskuntzaren egunerokoa hausnarketa pertsonalerako lanabesa da. Ikaskuntza egoeretan ideiak jasotzeko erabiltzen da.
- *Liburuak eta saiakerak*. Liburuek ideia berriak eta gaur egungo enpresa teoria arrakastatsuek eskaintzen dituzte, ikasleek negozioetan aplikatu ditzaketenak. Ikasleak inspiratzen dituen liburu bat irakurri ondoren, ikaslearen esparruan esperimenduak garatu eta aztertzeko saiakera pertsonala idatzi beharko dute, liburutik hartutako ideietan oinarrituz.

Ikaskuntza komunitatearen lanabesak

Team Academyko programetan ikaskuntzaren arlo handi bat saio interaktiboetan lantzen da; horietan, ikasleak elkar ezagutu eta elkarrengandik ikas dezakete elkarrizketa eta hausnarketei esker. Ideia zera da, elkarrekin ezagutza berria sortzea eta bakoitzaren ideiak aztertzea, gainerako enpresaburuei aholkularitza eta gomendioak eskatuz. Team Academy garapen-eragile aktiboa da komunitatearen ikaskuntza-lanabes praktikoei dagokienez. Enpresa hazkundera nabarmentzeko eta ikasleak laguntzeko garatu dira, ikaskuntza komunitateak eta goi errendimenduko enpresaburu taldeak sor ditzaten.

- *Elkarrizketa saioak*. Talde bilerak dira elkarrizketa saioak, ideiak, historiok, pentsamenduak partekatzeko tokia da; halaber, proiektu berriak garatzen dira giro seguru eta konfiantzazkoan. Elkarrizketa funtsezko tresna da, baita ideia emankorrak sortzeko elkarrekin pentsatzeko modua ere.
- *Proiektuak eta prozesuak garatzea*. Ideiak praktikan probatzeko aukera dute ikasleek, elkarrizketa saioetan eta gainerakoekin izandako elkarrekin-tzari esker. Ikasle bakoitzak bere negozioa garatzen du eta emaitzak aztertzen ditu. Hori da, hain zuzen ere, teoria bizitza errealeko praktika bihurtzea.

2000. urtean Hezkuntza Ministerioak Jyväskyläko Team Academy hezkuntza bikaineko zentro gisa aitortu zuen. Merkataritza eta Industria ministro Mauri Pekkarinenek Team Academy enpresa zentro bikaintzat jo zuen zentroaren 15. urteurrenean. Team Academyk negozioak egiten ikasteko aukera ema-

ten du modu bakar batez: zure enpresa propioan lan eginez. Lizentziatu ondoren, lizentziatuen % 30 enpresaburu bihurtu ziren, eta zientzia aplikatuen unibertsitate finlandiarretako beste zentroetan estatistikak % 4 ingurukoak izan ohi dira (JAMK, 2010).

3. Arizmendiarrjeta, Mondragon Kooperatibako esperientzia eta Mondragon Team Academy egitasmoa

Gizarte ekintzailea: José María Arizmendiarrjeta jauna

José María Arrizmendiarrjeta Iturben jaio zen, Markinako (Bizkaia) baserri tradizional batean, 1915ean. José María lau anaiatan zaharrena zen; umetan nekazaritza giroan bizi zen, eta han lanaren eta Kristautasunaren balioen garrantzia sumatu zuen. Hamabi urte zituenean etxea eta familia utzi eta seminariora joan zen, apaiz bihurtzeko asmoz; han *Rerum Novarum* edo *Quadragesimo Anno* bezalako obra enziklikoak eliza katolikoaren gizarte doktrina gisa hartzen ziren. Baina 21 urte zituela ikasketak utzi behar izan zituen, Espainiako Gerra Zibilaren ondorioz. Euskal armadan sartu ondoren, *Aretxinaga* ezizenez Eguna aldizkarian idatzi zuen bakeari eta adiskidetzeari buruz.

Guda bukatu ondoren ikasten jarraitu zuen, eta 1940an apaiz izendatu zuten. 1941eko otsailaren 5ean Arrasate herri txikiko apaiz lagunkide izendatu zuten: «Neuretzat baino zerbait gehiagorako jaio naizela ikusten dut; inguruko minak eta sufrimenduak sakon-sakonean hunkitzen nau, azken gizona dena baino gehiago ez dut izan nahi, eta Kristori utziko diot, nahi duen tokira eraman nazala».

Apaiza eta gizarte-enpresa

José María jaunak konpromiso handia zuen apaiz izatearekin, «apaiza, apaiza bakarrik eta beti apaiz» esaten zuen, eta horretaz erabat harro zegoen: «Apaiz izatea izan da nire grazia nagusia».

Garai berdinean, kristauek Jainkoaren mundua Lurrean eraikitzen jarraitzeko konpromisoa zabaldu nahi izan zuen, eta hori izan zen bere printzipioetako bat: «Mundua ez dugu jaso besterik gabe horri begira egoteko, aldatzeko baizik».

Hasieratik hezkuntza bultzatzeko konpromiso sakona hartu zuen, «ikasleen eskola teknikotik» hasi, Union Cerrajeraren barruan, eta Eskola Tekniko Profesionala sortu arte; azken hori Mondragon Unibertsitatea bihurtu zen 1999an. José María jaunak beti gazteengan eta haien hezkuntzan izan zuen konfiantza: «Laster gizon gazte eta langileen taldea sortu zuen, Gazte Langile Kristauen mugimenduko parte gisa. Azkenik, gazte haiek ingeniartzat ikasketak bukatu zituzten, José María jaunaren laguntzarekin. Lanpostu onak lortu zituzten bertako enpresetan, baina handik gutxira ikusi zuten lan baldintzak ez zetozeela bat erlijio printzipioekin» (Macleod, 2003).

José María jauna beti izan zen herriko apaiza eta inoiz ez zen Mondragon Kooperatibako Esperientzian eragile nagusia izan; hala ere, gortinaren beste aldetik gidatu eta lagundu zituen langileak, gazteenei emanez kooperatiba esperientziaren iraultza gidatzeko boterea eta prozesua posible eginez.

Hasi zenetik eta gaur egun, berrogeita hamar urte baino gehiago dituela, Mondragon Kooperatibaren Esperientzia hainbat autorek aztertu dute:⁴ Aranzadi, Macleod, Vanek, Irizar, Azurmendi, Chaves, Whyte & Whyte, Kasmir, etab. (bukaerako bibliografia atalean horietako batzuen bibliografia-erreferentziak jaso ditugu). Hala ere, artikulua honen helburua ez da arlo horretan sakontzea; aitzitik, gizarte ekintzaileek kooperatibak bultzatzearen garrantzia deskribatzea eta nola garatzen diren azaltzea du helburu artikulua honek.

4. Mondragon Kooperatibako esperientzia, hezkuntzaren garrantzia eta Mondragon Team Academy egitasmoa

Partanen eta Arizmendiariaren ekimenak antzekoak eta osagarriak direnez, berriki Mondragon Team Academy proiektua bultzatu dute, Team Academy Finland eta Mondragon Unibertsitateak elkarrekin garatuz; bi kasuen arteko sinergiak bilatu eta garatzeko helburua du proiektuak. A priori bi xede identifikatu dira: 1) Team Academyren ikaspen-metodoa Mondragon Unibertsitatean esportatzea eta bertan garatzea, talde ekintzaileak formatzeko eta ikasle gazteek bideratutako talde kooperatiba berriak sortze aldera kooperatiba ekintzailetza bultzatzea. 2) Team Academy metodoaren erabilera eta arrakasta palankaz jasotzea, mundu osoan aitortutako Mondragon Kooperatiba Esperientzia bezalako enpresa korporazioak bereganatzen baitu.

Ondoren Mondragon Team Academy proiektuak izan dituen zenbait osagai arrakastatsu azaltzen dira: Mondragon Team Academy prozesuaren aurkezpen hau «Exporting Finish educational learning processes through co-creation in Europe. Case: Mondragon Team Academy» tesian oinarrituz osatu da; tesi horretan Finlandiako hezkuntza metodologiak atzerrira esportatzeko prozesuan faktore onuragarriak eta mugatzaileak identifikatu dira. Azterketaren emaitzak Brasilerara, Frantziara, Erresuma Batura edo Alemaniara bidali dira; han antzeko hezkuntza-esportazio prozesuak abiarazten ari dira hainbat esparrutan. Garrantzitsua da aintzat hartzea makina bat kultura ezaugarriren ondorioz, hezkuntza esportazio ekimen bakoitza bakarra dela. Hala ere, badira zenbait elementu Team Academy Finlandian erabilitako metodoetan oinarritutako gradu/lizentziako goi mailako ikaspen-ekimen berria sortzea bizkortu edo moteldu dezaketanak. Artikulu honekin prozesu horietako elementu bizkortzaile nagusietako batzuk partekatu nahi ditugu.

Azterketa honetan oinarritzat hartu dira Mondragon Unibertsitateko Mondragon Team Academy kasua garatzean inplikaturako pertsonen elkarrizketak,

⁴ Ikus www.mondragoncorporation.com

eta oro har Peter Senge eta John Kotterren erakunde aldaketaren kudeaketa teo-rikoetatik abiatuta osatu da.

TA Finlandia eta Mondragon Unibertsitatearen arteko ko-sorkuntza: Mondragon Team Academyren arrakastaren mugarri handiena Team Academy Finlandekin elkarrekin lan egin izana da, sorkuntza bateratuan; horri esker, al-daketa prozesua laguntzeko metodo eta modu onenak elkarrekin aurkitu di-tugu. Gertuko lankidetzaren horri esker zenbait elementu bideratzaile egon dira, esaterako etengabeko bisitak, ikasleen mugikortasuna, *coachen* prestakuntza, etab. Horrez gain, elkarrekin gauzatzeko beste makina bat jarduera ere aurrei-kusi dira.

Pertsonen etengabeko joan-etorriak Team Academy Finland eta Mon-dragon Team Academyko pertsonak etengabe aritu dira joan-etorriak egiten eta hori izan da, hain zuzen ere, laguntza elementu sendoena, hezkuntza tru-kea. Joxe Mari Aizegak ekin zuen lehendabizi, Team Academyk erabiltzen zi-tuen metodoak eta enpresak sortzeko modu hark arreta piztu baitzioten. Aizega Finlandiako taldearekin harremanetan jarri zen etorkizuneko lankidetzaren bide-ratze aldera. Emaitzak handik gutxira jaso zituzten: Joxe Mari Aizega eta Oña-tiko Fakultateko zuzendari Begoña Ugarte Finlandiara joan ziren 2005eko aza-roan, bi irakasleekin batera. Team Academy gertuagotik ikustea eta ikertzea zen haien asmoa. Egonaldi hartan bisitari guztiek etorkizuneko lankidetzaren ne-goziatzeko aukera izan zuten, eta Joxe Mari Aizegak Team Academy oinarritutako unibertsitate programa Mondragon Unibertsitatean sortzeko ideia plaza-ratu zuen.

Finlandiara egindako bisitak oso esanguratsuak izan dira komunika-zioari dagokionez. 2006an 30 pertsona joan ziren EAetik Team Academy Finlandera *Learning Expedition* ekimenari esker. Bidaia horietako parte-har-tzaile asko Mondragon Unibertsitate taldekoak ziren. Horiei esker Mondra-gon Team Academyko talde osoak unibertsitate barruan modu independentean lan egiteko aukera izan zuten, esaterako finantza arloan. Halaber, Mondragon Unibertsitateko zenbait langile Team Academy *Learning Expedition* bitartez ikustera bidali zituzten. Ekimen horiek, bide batez, erakunde barruko aldaketa gidatzeko pertsona egokiak bilatzeko tresna ere baziren. Bestalde, komunika-zio informalak ere rol erabakigarria izan zuten, eta kasu honetan inplikaturako bi aldeen artean nabarmen hazi zen. Unibertsitate barruan komunikazio eta ulermen egokirako baliaturako bideetako bat ikasleak eta irakasleak trukitzea izan zen.

Konpromisoa duen talde ekintzailea eta autonomia: John Kotterren arabera, erakundearen aldaketa kudeatzen arrakasta izateko aldaketa hori gida-tuko duen talde gaitua behar da. Mondragonen kasuan, ia urtebete iraun zuen hautapen prozesua egin zen. Inor ez zen borondatez hautatu; prozesuan hauta-gai guztiak aintzat hartu eta hautatu ziren. Horrez gain, aldaketa gidatuko duen taldeak lidergotza, sinesgarritza eta komunikazio kompetentzia nahikoak di-tuela bermatu behar da, besteak beste (Kotter, 1996).

Mondragon Team Academyk osatutako taldean lau pertsona erabat desberdinak zeuden, arlo desberdinetakoak (Ekintzaitza, Enpresen Kudeaketa, Ingeniaritza...), eta esperientzia profesional desberdinetakoak (irakaskuntza, ikerketa, aholkularitza, ekintzaitza...). Sari Veripääk osatzen zuen Mondragon eta Finlandia arteko lotura naturala, eta Team Academyko metodoak, ezagutza eta espirituak partekatzen zituen, nahiz eta Mondragonen hasi zenean oraindik Team Academyko ikastaroak bukatu gabe izan. Beste hiru kideak lizentziadunak eta ikertzaileak ziren; hala, unibertsitateari unibertsitate barruko beharrezkoak ikuspuntu eta sinesgarritasun emateaz gain berrikuntzen aurrean jarrera irekia zuten. Bestalde, taldekide bakoitzak prozesua garatzeko konpromisoa izatea ere oso garrantzitsua izan zen, eta borondate handia izatea. Mondragon eta Team Academy Finlanden arteko pertsonen trukea oso lagungarria izan zen urte haietan pertsona egokiak hautatze aldera.

Toki komunitatearekin konpromisoa duen proiektua, eta erakundeen babes: Hasiera-hasieratik proiektua ikuspegi estrategikoaren barruan kokatzen zen, eta Gipuzkoako eta EAEko toki komunitatearen ekintzaitzaren eta berrikuntzaren aldeko apustuari eta EBko jarraibideei erantzuten saiatzen zen. Horregatik, proiektua Gipuzkoako Foru Aldundiaren Berrikuntza Departamentuan aurkeztu zen, eta erakunde babes jaso zuen. Hasierako babes ekonomiko hori gabe proiektua nekez garatuko litzateke egin zuen abiadura eta dimentsioarekin.

Taldearentzak eginkizun eta helburu definituak eta argiak Taldeak bi helburu zituen. Lehenik eta behin Hezkuntza Ministerioan aurkeztu beharreko curriculum formalak prestatzea. Bestale, zenbait esperientzia aitzindari abiarazi nahi zituen, Finlandiako Team Academyren hezkuntza ereduan oinarritutako metodoak toki inguruan nola finka zitekeen neurtu eta probatzeko. Bi helburu horiek lortzeko, taldeak eginkizun pertsonala eta ikuspegia aurkeztutako bi lanen testuinguruan zehaztu behar zituen; halaber, unibertsitate gradu berri bat sortzeko ikuspegiarekin ere konektatu behar izan zuen. Sarri prozesu horrek hilabete edo urte ugari iraun dezake. Mondragon Team Academyren kasuan, prozesuak zenbait hilabete iraun zuen 2008ko udaberrian, eta talde berrian eztabaida luzea izan zen gaitasun pertsonalak potentzial guztiarekin hedatu ahal izateko.

Luzarragaren aburuz, Finlandiara egindako bisitan ekimenak eskatu zuen ahalegina ikaragarria izan zen, taldea han egon zen bitartean etorkizuneko balioren hasierako ideiak eta Mondragon Team Academyren ikuspegia sortu baitziren. EAERA itzuli ondoren, elkarrekin egindako hezkuntza-saioak izan ziren ekintzen ardatz Veripää Arrasatera iritsi ondoren; saio horiek talde ikaskuntzan oinarrituta daude. Saiotako puntu garrantzitsuena helburuak finkatzea zen, taldeko kide guztien konpromisoa eska zezaketen helburuak, hain zuzen ere. Prozesu horretan argi geratu zen taldekideen konpromiso pertsonalak lotura es-tua zuela ikuspegi pertsonalak eta Mondragon Team Academyri buruzko ikuspegiak bat egiteko aukeraren gainean sentitzen zutenarekin.

Taldekideen jabeakuntza eta autogaratzeko asmo pertsonala Aldaketa prozesua gidatzen duten pertsonen lan zuzena egiten ari direla sentitzea oso garrantzitsua da, prozesuan zehar amets pertsonalak ere egia bihurtzeko. Askotan ikuspegiak pentsamendu analitikoa eta pertsona horien amets pertsonalak uztartuz garatzen dira. *Team coach* bezala lan egiten duen Lizartzarekin bat etorritik, gako erabakigarria hau zen: ikuspegi pertsonal guztiak, nolabait, unibertsitateko ikuspegiarekin konektatuta egotea.

Ikasleen joan-etorriari dagokienez, lehen esperientziak 2007-2008 ikasturtean egin ziren, eta harrezkero gaur egun arte gauzatzen eta garatzen jarraitu dute. Pertsonen joan-etorrien elementu nagusia zera da: LEINN graduako talde arduradunak Team Academy Finlanden bi hilabeteko egonaldia egin behar duela ikasketen lehenengo seihilekoan (LEINN Ekintzailetza Gidaritza eta Berrikuntza Graduak goi ikasketetako programa ofizial europarra da). Team Academy eta Mondragon Unibertsitatearen arteko lankidetzak oso arrakastatsua da; Mondragon Team Academy eta ikasleen arteko elkarrekintzak eta elkar sormenak aurrera egin du joan-etorria bukatu ondoren ere, ikasleek informazio nahikoa dutenean metodoak bakarrik finkatzeko.

Talde ekintzaileentzat ekintza prestakuntza Team Mastery izeneko hezkuntza-prozesua izan zen ikaskuntza metodo berriak finkatzen hasteko *team coachek* balio nahikoak izateko laguntza-elementu nagusietako bat. Team Mastery 2 (Mondragon Unibertsitateko hiru irakasleek parte hartzen dute prozesu horretan) 2008ko maiatzean abiatu zen. *Team Mastery* Partus Ltd-k antolatutako *coaching* programa bat da. Prozesuak urtebete irauten du, Europan egin beharreko sei kontaktu modulu barne. Ideia *team coach* bihurtzea da, eta *team learning* erabiltzen ikastea (talde ikaskuntza) zenbait prozesutan. *Team Mastery* prozesuak eragin nabarmena izan zuen *coach* taldeen norbanako bakoitzaren hazkunde pertsonalean. Oso lagungarria izan zen irakasle baten eredu mentala aldatzerakoan, *coach* bihurtzeko eta rola modu argiagoan bereizteko. Finlandiako metodoak maila sakonagoan esperimentatzeari esker, parte-hartzaileek begiak irekitzeko aukera izan zuten, etorkizuneko *coachentzat* balio handiko tresna praktikoko berriak ikusteko, eta ikasteko modu erabat berria eta desberdina antzemateko. Alde handiena eredu mentala aldatzea da, ikasleen rola aintzat hartuz. Eredu tradizionalarekin alderatuz gero, Team Academyko ereduak konfiantza eta askatasun handia izateko aukera ematen du. *Team Mastery* laguntza handia eskaini zien talde sendoa osatzerako orduan; izan ere,aldi berean eta modu paraleloan garatu ziren ikaspen-prozesu pertsonala eta taldeko ikaspen-prozesua. *Team Mastery* ideia argiak eman zituen, zuzenak, hizketagai izanik Team Academy benetan zer den eta metodoak nola abiarazi daitezkeen atzerriko agertokiarenta egokitzeko.

Sari Veripää ekintzaileak lehenago ere parte hartu zuen Team Mastery 1 prozesuan, eta horregatik Team Mastery 2ko saio batzuetan baino ez zen egon. Prozesuaren ondotik, taldeak ondorioztatu zuen desberdintasun handia zegoela taldekide bakar batek zuelako hiru urte eta erdiko esperientzia metodoen arloan, Team Academyn ikasten zuen bitartean; horregatik, Mondragon Team

Academyko garapen prozesua ulertzeko gai zen. Ondoren, Veripääk Team Mastery lean jasotako gaitasunak baliatzeko aukera izan zuen, Arrasateko programa aitzindarian *coach* gisa lan egin zuenean.

Talde burujabea eta sarean lanean ari zena Peter Sengek argi dio kanpoko kontrastea izaten dela erronka ohikoena aldaketa sakoneko prozesuetan berrikuntza taldeentzat. Horregatik, Mondragon Team Academyren kasuan, taldeak ere *coach* bat behar zuen unibertsitate gradua garatzeko prozesuan. Kanpo pertsona bat hautatu behar zen, taldea astintzeko eta ikuspuntu berriak emateko. Indar berri horrek taldea lagundu zuen prozesuan eta ondoren ere, hasierako urteetan; Mondragonek ekintzaile taldetik kanpoko jende ugari izan du inguruan kanpo ikuspuntuak emateko, esaterako Fakultateko irakasleen kontraste barne taldea, Lander Beloki fakultateko dekanoa, Joxe Mari Aizega MUko errektoreorde akademikoa bera, Josu Zabala errektorea eta Mondragon Korporazioko eta Team Academy sareko kideak.

Peter Sengeren iritziz, konpromiso eta poz pertsonalak emaitza pertsonal zehatzetatik sortzen dira. Programa aitzindaria 2008ko udazkenean gauzatu zen, eta oso eragin positiboa izan zuen taldekideen konpromisoan eta Team Mastery 2 prozesuan. Bi aldeek hausnartzeko eta garapen pertsonalerako plataforma eskaini zuten. Sengeren iritziz, aldaketa sakonak behar du enpresa emaitzak hobekitzea, baina aldaketa prozesuak bete behar dituen emaitzen herena baino ez dira. Azken atalean konpromisoa hartu duten pertsonen jardun ahal izateko inplikazio-sareak garatu behar dira. Horren haritik, Team Academy nazioarteko sareak lan hori tinko babestu zuen.

Peter Sengeren aburuz, gaur egungo erakundeak sistema biziak dira, erakunde barruan lanean ari diren gizakiek osatzen baitituzte. Izaera hazkundearen dinamika ezin dela kontrolatu aintzat hartuta, nekez adieraz daiteke ikaskuntza komunitate bat sortzeko modua deskribatzen duen eredu edo pautak, Team Academy bezalakoa. Prozesuari eragiten dioten indar bultzatzaileak eta indar mugatzaile batzuk daude, Mondragon Team Academyren deskribapen prozesuan ere antzeman direnak. Horregatik, pareko beste ekimen batzuk ere erreferentziatzen jo daitezke, laguntza eta praktika elementu onenak bezala, erakunde eta kultura horietan nola lan egiten duten esperimentatzeko (Senge, 1990).

Gureari dagokionez, Educluster Finlandekin lankidetzan aritzea erabaki genuen, eta azterketa egitea, balio handikoa zela sentitu genuelako: bai Finlandiako hezkuntza esportatzeko, bai ikaskuntza sistemen beharrianetarako erantzunen bila ari diren Europako eta mundu osoko ekimenentzat ere.

Epe luzeko apustua eta ikaskuntza partekatua Etorkizunean, Europak are gehiago partekatuko du ikaskuntzaren esparrua: AEB edo Japoniarekin ez ezik, oro har BRIC izenez bildutako herrialdeekin ere. Enpresa xume honetan lan ona egin nahi badugu, eta besteen gaintik nabarmendu nahi badugu, datozen bi hamarkadek bidea erakutsiko digute. Mondragon Team Academyren kasuak erakutsi digun modu berean, Finlandiak Latinoamerikatik edo beste urruneko edozein kulturatik iritsitako interesei ere erantzun diezaike. Horregatik,

garrantzitsua da ikaskuntza esportatzerakoan sormen partekatuaren bidez egitea. Arrasate ez dago Brasiletik urrun, Finlandia bezala, geografia eta kulturari dagokienez. Baliteke Mondragon Team Academy are garatuago egotea etorkizuneko erronkei begira, lizentziatura 17 urte gazteagoa baita eredu finlandiarrekin alderatuz gero. Datozen urteek erakutsiko digute gure inguruak nola erantzuten dion jaio berri den hezkuntza ereduari, eta hezkuntzaren esportazio globalaren esparruan iritsiko diren erronkei nola erantzungo diegun.

5. Ondorioak

Partanen eta Arizmendiarieta gizarte-ekintzaileen bi kasuak eta gizarte-enpresaren egitasmoak aztertuz, hau ikusi dugu:

- Bi egitasmoetan egon dira talde ekintzaileak hezi eta enpresa kooperatibak sortzeko beharrezana eta langabeziaren arazoa identifikatu zuten gizarte ekintzaileak; beharrezan hori toki komunitateko aberastasun sozioekonomikoa eta enplegua sortzeko gako dinamizatzaile gisa identifikatu zuten, eta gizarte-enpresen egitasmoaren xede soziala hori izan zen, hain zuzen ere.
- Lan-kooperatibak egokituz jotzea gizarte-enpresa eredu onak garatzeko lege egitura zuzen gisa; bi kasuek, gainera, eragin sozioekonomiko nabarmena lortu dute.
- Talde ekintzaileak gaitzea eta talde ekintzaileak sustatzea, langile ekintzaileen kooperatibak sortzen dituztenak aberastasun sozioekonomikoa sortzeko eragile gako gisa, langabezia desagerrarazteko eta komunitatearekin konpromisoa hartu duten langileak pertsonalki gara daitezten.
- Bi proiektuetako hezkuntza dimentsioaren garrantzia. Team Academyren kasuan, gaur arte egitasmoaren aktibo nagusia izan da, eta Mondragon Kooperatibaren Esperientzian abiapuntua izan zen; horri esker, ondoren industria kooperatibak sortzeko prozesua abiatu ahal izan zen, bai eta deskribatutako Mondragon Team Academyren proiektuaren hazi berria ere.
- Sortutako lan-kooperatiben dimentsioaren eta jardueren arteko alde nabarmenak. Team Academyren kasuan, zerbitzuari eta 5-14 pertsona inguruko dimentsioei dagozkienak; Mondragonen kasuan, industria, banaketa, banku edo zerbitzuetako, eta dimentsio handiagokoa (50-500 kide langile).
- Sortu ziren datak eta egitasmoen adina gaur egun. Team Academyren kasuan, 17 urterekin egitasmo gaztea, dinamikoa eta definitzeko prozesuan dagoena da, Finlandian xx. mende bukaeran sortutakoa, ezagutzan jarduten duten Europako potentzian, hain justu. Mondragon Kooperatiba Esperientziaren kasuan, 63 urte igaro dira Mondragonen Ikasle Eskola sortu zenetik, eta 54 urte lehenengo industriko lan-kooperatiba sortu zenetik. Garai hartako testuinguruaren ezaugarri nagusiak hauek

ziren: Gerra Zibilaren ondoren krisialdian zegoen gizartea, ekonomia itxian eta batez ere eskuz lan egiten zuten langileak.

Bibliografia

- Aranzadi, D. (1976): *Cooperativismo industrial como sistema, empresa y experiencia*. Universidad de Deusto, Bilbao.
- Anderson, C. (2004): *The Long Tail*, Wired.
- Arizmendiarieta, J.M. (1984): *La Empresa para el Hombre*, Caja Laboral Popular, Mondragon.
- Arizmendiarieta, J.M. (1999, reprint 1983): *Pensamientos*, Caja Laboral Popular, Mondragon.
- Azurmendi, J. (1984): *El Hombre Cooperativo: Pensamiento de Arizmendiarieta*, Caja Laboral Popular, Mondragon.
- Azurmendi, J. (1996): *La idea cooperativa: Del servicio a la Comunidad a su Nueva Creación*, Fundación Gizabidea, Mondragon.
- Bornstein, D. (2007): *How to Change the World*. Oxford University Press, Oxford.
- Borzaga, C. and Spear, R. (ed.) (2004): «Trends and challenges for Co-operatives and Social Enterprises in developed and transition countries», *Edizioni 31*, Trento.
- Borzaga, C., Defourny, J. y otros (2004) (ed.): *The emergence of Social Enterprise*, EMES research network, Routledge, Londres.
- Chaves, R. (1999): «Grupos empresariales de la economía social: un análisis desde la perspectiva española», in Barea, J. *et al.*: *Grupos Empresariales de la Economía Social*, CIRIEC, Valencia.
- Cid, M. (2005): *Making the social economy work within the global economy: an empirical study of worker co-operatives in Québec, Emilia-Romagna and Mondragon* (unpublished), PhD dissertation, Mondragon Unibertsitatea, Oñati.
- CLAMP, C. (2003): «The Evolution of Management in the Mondragon Cooperatives», *Mapping Cooperative Studies in the New Millennium*, University of Victoria.
- Defourny, J. (1992): *Developper l'entreprise sociale*, Fondation du Roi Baudouin, Bruxelles.
- Eisenhardt, K.M. (1988): «Building theory from case study research», Stanford University, Stanford, CA.
- Elkintong, J. and Hartigan, P. (2008): *The Power of Unreasonable People*. Harvard Business School Press, Boston, Mas.
- International Co-Operative Alliance (2006): *Global 300 Report*, Geneva.
- Irizar, I. (2006): *Cooperativas, globalización y deslocalización*, Ed. Mondragon Unibertsitatea, Arrasate.
- Karnani, A. (2006): *Fortune at the Bottom of the Pyramid: A Mirage*, Ross School of Business, wp 1035, septiembre de 2006, Universidad de Michigan.
- Kasimir, S. (1996): *The Mith of Mondragon*, State University of New York Press, Albany.
- Kotter, J. (1996): *Leading Change*, Harvard Business School Press, Boston, Mas.
- MacPherson, I. (1995): *Co-operative Principles for the 21st Century*, ICA, Geneva.
- Mannermaa, M. (2008): *Jokuväli-Elämä ja vaikuttaminen ubiikkisyhteiskunnassa*, WSOY.
- MCC (2007a): *Nuevo Modelo de Gestion Corporativo de MCC*, Centro Corporativo de MCC, Mondragon.

- MCC (2009): *Informe Anual 2009*, Centro Corporativo de MCC, Mondragon.
- Molina, F. (2005): *José María Arizmendiarrreta (1915-1976)*, Caja Laboral, Mondragon.
- Monzón, J.L. (2006): «Economía Social y conceptos afines: fronteras borrosas y ambigüedades conceptuales del Tercer Sector», *CIRIEC-España. Revista de economía pública, social y cooperativa*, n.º 56, pp. 9-24.
- Nuño, P. (1995): *Emprender con éxito*, Gestión 2000, Barcelona.
- Ormaechea, J.M. (2006) «El trabajo asociado ante la globalización,» in Irizar, I.: *Cooperativas, globalización y deslocalización*, Mondragon Unibertsitatea, Mondragon.
- Partanen, T. (2004): *Team Academy the book*, Jyvaskyla.
- Prahalad, C.K. (2005): *La fortuna en la base de la pirámide*, Granica, Barcelona.
- Prahalad, C.K. and Hammond, A. (2002): «What works: serving the poor profitability,» *Harvard Business Review*, Boston, MA.
- Senge, P. (1990): *Schools that Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*.
- Senge, P. (1990): *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, Currency.
- Spear, R. and Borzaga, C. (2004): *Trends and challenges for Co-operatives and Social Enterprises in developed and transition countries*, Edizioni 31, Trento.
- Stiglitz, J. (2006): *Making Globalization Work: The Next Steps to Global Justice*, Penguin Group, London.
- Vanek, J. (2007): «A note on the future and dynamics of economic democracy,» *Advances in the Economics Analysis of Participatory and Labor-managed Firms*, volume, 10, pp. 297-304.
- Williamson, T.; Imbroscio, D. y Alperovitz, G. (2002): *Making a place for a community: local democracy in a global era*, Routledge, New York.
- Williamson, T.; Imbroscio, D. y Alperovitz, G. (2003): «Local Policy Responses to Globalization: Place-Based Ownership Models of Economic Enterprise», *The Policy Studies Journal*, vol. 31, No. 1, 2003.
- Yin, R.K. (1984): *Case Study Research: Design and Methods*, SAGE, Londres.
- Yunus, M. (2008): *Creating a World Without Poverty*. Public Affairs.

Lanbide heziketako ekintzailtza Euskal Herrian

Pilar Díez Mintegui

Ekintzailtzaiko dinamizatzailea-HEG programa-Kudeaketarako Berrikuntza Arloa-TKNIKA

Enpresariak ekimena duten pertsonak bilatzen dituzte, prestakuntza sendoa dutenak, taldean lan egiteko gai direnak eta arriskuak hartzeko prest daudenak. Hori ikusirik, Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Sailak ekintzailtza sustatzen du bere jardunbide nagusietakoen artean. Hori Tknikako lanbide heziketako sailburuordetzaren bidez eta haren baitan egiten du.

Ekintzaile da negoziarako abagune bat identifikatzen duen eta hura abian jartzeko behar diren baliabide ekonomiko, tekniko eta humanoak antolatzen dituen pertsona. Ekimen horretan gerta daitekeen arrisku ekonomikoa beregain hartzeko prest izanik. Dena den, ekintzaileak ez du bere jarduna enpresaren esparrura mugatzen; aitzitik, eguneroko harremanetan eta ekintzetan ere ekintzaile izan daiteke, negozioa egiteko helbururik izan gabe. Ekintzailea pertsona berritzailea da, malgua eta dinamikoa, arriskuak beregain hartzeko prest dagoena, sortzailea eta esku artean duen egitasmoa hazteko asmoa duena.

Poesia erabiliz:

*MUNDUA AMETS EGITEKO AUSARDIA duten eta AMETS horiek
BIZITZEKO ARRISKUA hartzen duten HAIENA DA*

Ekintzailtzaaren aldeko apustu horretan gogor lan egiteko bi programa baliatzen dira nagusiki, Urratsbat eta HEG.

Urratsbat Programa

Urratsbat programaren helburua Lanbide Heziketako (LH) ikasleei laguntza ematea da beren enpresa sor dezaten. Ez da lan erraza, baina Urratsbat programaren bidez ikastetxeak enpresa-haztegi eta -inkubagailu bilakatu nahi dira. Zentro bakoitzean pertsona sustatzaileek Pertsona Ekintzailearen Bulegoa dute eskuragarri. Behar bezala hornitutako bulegoa da hori, doakoa. Hala, ekintzailak bere negozio-plana gara dezake pixkanaka, merkatu-azterketa egin dezake eta, are, behin enpresa sortuta, bertan lan egin dezake lehen urtean.

Egitasmoak betetzeko beharrezkoa balitz, programan parte hartzen duten pertsonen beste instalazio batzuk ere erabil ditzakete, esate baterako, produktuaren prototipoak egin ahal izateko ikastetxeko lantegiak, hori ikerketa-fasean nahiz zerbitzu edo produktua abian jartzeko fasean egin dezakete.

Horrez gain, zentro bakoitzean enpresa-egitasmoen lotutako sentsibilizazio eta dinamizazio lanak egiten dituen pertsona bat dago. Kanpoko aholkularitzaren laguntzaz, helburu estrategiko jakin bat finkatzen da, hots, ikasturte bakoitzean zentroko ikasleek sustatutako enpresa bat sortzea.

Programa dinamizatzeaz arduratzen diren irakasleen ahaleginari, zuzendaritza-taldearen lidergoari, kanpoko aholkularitzen profesionaltasunari, Teknikaren koordinazioari eta bestelako entitateen (Eusko Jaurlaritzako Lan eta Industria Sailak, Foru Aldundiak eta banku-entitateak) lankidetzak ukazinarik esker, guztion artean emaitza arrakastatsuak lortzen ari gara. Hala, programak abian daramatzan hamar urteotan 200 enpresa sortu dira programan parte hartzen duten 40 zentroen artean.

Enpresa horiek merkatura zabaldu aurretik, ikerketa-lan zorrotza egiten da, sektorea bera eta merkaturaren diren balizko hutsuneak aztertzeko. Horri esker, porrot egiten duten enpresen portzentajea txikia da eta sortzen diren enpresa gehienek aurrera egiten dute.

Enpresak sektore hauetan baneraten dira: zerbitzuen sektorea (% 45), industria (% 34), informatika (% 12) eta Irudi eta Soinuak (% 9).

Urratsbat programaren garapena:

- 1) Sentsibilizazioa: Dinamizatzaileak solasaldiak antolatzen ditu 2. ikasturteko ikasleekin. Bertan, auto-enplegua lan-mundura ateratzeko aukera erreal modura aurkezten zaie, eta ideia sortzen denetik enpresa bilakatzeko den arteko prozesuari buruzko azalpena ematen zaie.
- 2) 16 orduko ikastaroa eskola-ordutegitik at: Aholkularitza espezializatu batek ideia bat izan eta hura nola gauzatu ikasi nahi duten ikasleekin lan egiten du, ideia egitasmo txiki bihur dadin.
- 3) Aurre-egitasmoen hautaketa: 16 orduko ikastaroan hainbat aurre-egitasmo lantzen dira eta, era berean, besteren kontura lan egin ondoren beren enpresa sortu nahi duten ikasle zaharrek ere egitasmoak aurkezten dituzte. Zentroak aurre-egitasmo horiek jaso eta datorren ikasturtean babestuko dituen egitasmoak hautatzen ditu.
- 4) Aurreko ikasturtean hautatutako egitasmoen tutoretza: Kanpoko aholkularitza baten laguntzarekin, zentroko dinamizatzaileak, enpresa-egitasmoaren fase bakoitzean laguntza eta aholkularitza ematen diosustatzaileari arlo teknikoan, ekonomikoan eta finantzakoan. Horrela, diru-laguntza eta finantza-iturri ezberdinak aztertzen dira, benetako enpresa bilakatzeko bidean.
- 5) Pertsona ekintzailearen eguna antolatzen da ikasle guztiei zuzendua: Zentroko ekitaldi-aretoan ikasle guztiak elkartzeko dira eta kultura ekintzailea hedatzeari buruzko hitzaldi bat antolatzen da. Hitzaldi ho-

rretan dagoeneko ibilera bat duten ekintzaileek, abiatu berri diren ekintzaileek eta gizarte-ekintzaileek hartzen dute hitza.

Ekintzailletza ez da soilik enpresari dagokion alderdi bat, gizarte-esparruko alderdia ere bada. Hori ikustaraztea da helburua eta, era berean, ikasleek autoenplegua lan-mundura ateratzeko aukera gisa ikustea.

HEG Programa

Egungo gizarteak pertsona ekintzaileak behar ditu, hobetzeko proposamenak egiteko eta ekimenak gauzatzeko gai direnak, hala beren erakundean nola besteren kontura lan eginez, azken adibide horretan sartzen dira intraekintzaile izendatzen ditugunak. Horregatik, hezkuntzari gagozkiola, jarraian aipatzen diren trebetasun eta jarrerak sustatu eta bultzatu behar ditugu gure ikasleen artean:

- Talde-lana. Ezinbestekoa da gure ikasleek era koordinatu batean lan egiten ikastea, baterako helburuak betetzeko. Guztiek konpromisoa hartu behar dute eta bakoitzak egin behar du bere ekarpena, helburu jakin bat lotzeko bere gaitasunak baliatuz.
- Ekimena. Ezin dugu pasibotasunera bideratutako heziketa bat gauzatu. Ikasleak gai izan behar dira egungo gizartean bizi dugun aldaketa girora egokitzeke. Partaidetza aktiboa izan behar dute eta eragina izan behar dute azken emaitzan.
- Gaitasun sortzailea eta berrikuntza. Mundu globalizatu eta lehiakor batean bizi gara. Testuinguru horretan ezinbestekoa da etorkizuneko langileak sortzaile izatea, berritzen jarraitu ahal izateko eta egun merkatuan dauden irtenbideen aurrean alternatibak aurkez ditzaten.
- Arriskuak eta erabakiak hartzea. Ikasleei erabakitzen uzten diegunean, arriskuak hartzen irakasten ari gatzaizkie. Arrisku horiek oker hartutakoak badira, aztertu eta ebaluatu egin behar dituzte, haietatik ikasteko, haiei aurre egiteko modua bilatuz.
- Komunikazioa. Gure ikasle gazteak etorkizuneko langileak izango dira eta garrantzitsua da dituzten ideiak zabaltzen ikastea. Ideiak transmititzea ez da nahikoa, haiek komunikatzen asmatu behar da.

Gaitasun horiek guztiak lanbide heziketan landu eta sustatzeko HEG (Hezkuntza Enpresa Gaztea) programa dugu. Programa hau egitasmo baten inguruan garatzen da, hau da, ikasgelan eskola-enpresa bat sortzeko egitasmoaren inguruan, eta curriculumean barneratzen da, «Enpresa eta ekimen ekintzailea» modulu edo ikasgaiaren bidez.

Horrenbestez, esperientzia praktiko baten eskutik, ikasleek gaitasun ekintzaileak garatzeko parada izango dute testuinguru erreal batean eta, aldi berean, oinarriko kontzeptuak baitaratuko dituzte, enpresa sortu eta kudeatzeari buruzkoak. Era berean, HEG programaren bidez, ikasleek inguru hurbilean di-

tuzten instituzioak, entitateak eta enpresak ezagutu eta haiekin harremanetan izateko parada izango dute.

HEG programaren lan-metodologiaren helburua da ikaslea bere ikaskuntzako protagonista izatea. Hala, komunitatearen garapenean nahasitako herritar aktiboak sortu nahi dira, pertsona parte hartzaileak, espiritu ekintzailea dutenak, ideia sortu eta ekintza bihurtzeko gai izango direnak.

Hezkuntza Enpresa Gaztea egitasmoaren bidez heziketa-testuinguru berri-tzailea sortzen da eta nagusiki praktikoa den ikaskuntza-metodologia bat erabiltzen da. Metodologia horretan barneratzen dira, teknologia berrien (posta elektronikoa, bideokonferentziak, atzerriko hizkuntzen erabilera, etab.), lan-rako tresnen eta komunikaziorako tresnen erabilera, egun bizi dugun informazioaren gizartean ezinbestez menderatu behar direnak.

Ikasleek enpresa txiki bat sortzen dute eta bertan egin beharreko jarduera guztiak burutzen dituzte: irudi korporatiboa, administrazioa, marketina, salerosketa, etab. Haien produktuak errealak dira, ikasleek egindakoak edo komertzializatuak.

Enpresa horiei bazkide bat atxikitzen zaie, hain zuzen, beste eskola-enpresa bat. Bazkide harekin merkataritzazko harremanak izaten dituzte, merkatu-azterketak egiten dituzte eta produktuen katalogoa elkartrukutzen dute, azkenean salerosketa bat gauzatzeko.

Ikasturtean zehar enpresarien arteko bi asanblada egiten dira. Bilkura horietan enpresa bakoitzeko bi ordezkariak parte hartzen dute. Lehen asanbladan bakoitzak bere enpresaren aurkezpena egiten du besteen aurrean, eta bigarrenen enpresaren ibilerari buruzko xehetasunak azaltzen dituzte. Bilkura horietako lehen zatian Komunikazioko eta Salmenta-puntuei buruzko lantegiak jasotzen dituzte.

Maiatzean azokak antolatzen dira hiru hiriburutan, modu horretan, ikasleek salmenta-puntuetan lan egiten dute eta beren produktuak jendaurrean eskaintzen dituzte.

HEG Euskadin

HEG programa 2005/06 ikasturtean abiatu zen Euskadin. Orduko hartan Lanbide Heziketako 5 Zentrok parte hartu zuten eta parte hartu zuten irakasleen balioespen positiboa ikusirik, esperientzia hori beste lau zentrotara hedatzea erabaki zen 2006/07 ikasturtean. Orduetik programaren koordinatzailea naiz, eta hauek dira, besteak beste, nire eginkizunak:

- Ikasturtean zehar ikasle nahiz irakasleekin egin beharreko jardueren egutegia taxutzea.
- Irakasleekin komunikazio jariakorra (posta elektronikoa, telefonoz, presentziazkoa) mantentzea, informazioa jasotzeko, dudak eta arazoak ebazteko, etab.

- Irakasleekin bilkurak antolatzea, besteak beste, prestakuntzari, programaren azterketari eta praktika onen trukeari buruz mintzatzeko.
- «euskadiadi» plataforma kudeatzea (www.euskadiadi.hiru.com).
- Enpresak eta entregagaiak (jarduerak) kudeatzea.
- Enpresen arteko eta haien prestakuntzari buruzko bilkurak antolatzea.
- Banku-entitateekin lankidetzak koordinatzea.

Programaren garapena

HEG metodologia abian jartzen denean, hezkuntza-esparruak ikasteko modu horrek dakarren aldaketa handia baitaratzen du. Izan ere, ekimena izango duten pertsonak hezi eta bultzatu nahi dira, ekintzaile izango direnak, hala arlo pertsonalean nola arlo sozial eta profesionalean.

Eskola magistralak dagoeneko ez du balio, izan ere, ikaslea subjektu pasiboa da bertan. Orain, irakasleak bigarren maila batean kokatzen dira eta ikasleek bereganatzen dute protagonismoa, haiek dira beren prestakuntzaren arduradun nagusiak.

Aldaketa hori lehen eskola egunetik ematen da, ikasleei enpresa kooperatibo bat sortzeko erronka plazarazten zaienean, haiek zuzenduko dutena eta haien erabakien baitan izango dena.

Irakaslea aholkularia izango da, behar duten aldiro harengana jo dezaten. Irakasleentzat ere aldaketa handia da, izan ere, jadanik ez dute eskola magistrala prestatzen eta ikasgela osoaren kontrola galtzen dute. Irakasleak ere prestatu egin behar dira metodologia berri horretan murgil daitezzen eta beren lana erraztuko duten tresneria eman behar zaie.

Aldaketa horiekin guztiekin, ikasleak hasiera batean galdua daude, «Nola sortuko dugu enpresa hori?» «Nondik hasiko gara?». Ez dakiten nondik jo, baina irakasleak, pixkaka tresna egokiak emango dizkie helburua lor dezaten.

Honatz jarraitu beharko dituzten lau ardatz nagusiak:

- 1) Enpresa sortuz:
 - Kronograma.
 - Taldeko lana.
 - Irudi korporatiboa.
- 2) Enpresa landuz:
 - Produktua.
 - Ekoizpena.
 - Merkatu-azterketa.
 - Hornitzaileak.
 - Katalogoa.
 - Bideragarritasun-plana.

3) Komertzializazioa:

- Salmenta-puntua.
- Salmenten egutegia.
- Eskaera-orria.
- Emate-agiria.
- Faktura.

4) Emaitzak lortuz:

- Kontabilitateko dokumentazioa.
- Emaitzen azterketa.
- Azken txostena.
- Enpresa desegitea.

Denbora oso garrantzitsua da, ezin dira lo geratu, orduak aurrera doaz eta konturatzeko une garrantzitsuenak iristen dira. Oso argi izan behar dute egin beharreko lana. Horretarako, kronograma bat egin beharko dute, jarduerak eta haiek gauzatzeko datak islatuz. Ikasturtean zehar kronograma hori jarraituko dute. Honatx jarduera nagusiak:

- Taldea osatzea.
- Enpresaren izena.
- Posta elektronikoaren kontua.
- Kooperatiba «Euskadiadi» plataforman erregistratzea.
- Logotipoa.
- Aurkezpen-testua.
- Taldeko argazkia.
- Taldeko datuak koordinatzaileari ematea.
- Organigrama.
- Lanak programatzea.
- Bloga diseinatzea.
- Gaitasunak definitzea.
- CV taxutzea.
- Produktua definitzea.
- «Nire Kooperatiba» izeneko galdetegia betetzea «Euskadiadi» plataforman.
- Estatutuak (Barne-araudia).
- Bazkideak batzea.
- Bazkideei harrera egitea.
- Enpresa bazkidearen komunikazioa.
- Lankidetzeta-hitzarmena.
- HEG enpresen Lehen Kongresua.
- Barne-erregimenaren eskuliburua.
- Irudi korporatiboaren eskuliburua.
- Bideragarritasun-plana.
- Kreditu-kontua irekitzea.

- Hornitzaileak.
- Katalogoa.
- HEG enpresen Bigarren Kongresua.
- Merkatu-azterketa.
- Salmenta-puntuak aurkeztea.
- Publizitate-kanpaina. Salmenta-taldeak.
- Salerosketako dokumentuak taxutzea (gutun komertziala, emate-agiria, faktura, etab.).
- Salmenta (ikastetxeak, merkatuak, azokak).
- Kontabilitateko dokumentazioa (balantzea, emaitzen kontua, etab.).
- Emaitzen azterketa.
- Mozkinak banatzea.
- Kontu-ikuskaritza.
- Azken txostena.
- Desegitea.
- Desegitea jakinaraztea.

Eskola-enpresa txiki horien funtzionamendu egokirako oso garrantzitsua da lantaldearen prestakuntza, hori oinarritzakoa da. Organigrama bat taxutu beharko dute. Bertan, noria batean bezalaxe, adar guztiak dira garrantzitsuak eta horietako batek huts egiten badu, taldeak huts egiten du. Beraz, kide bakoitzak bere trebetasun eta gaitasunak eskaini beharko ditu eta guztiak garrantzitsu eta beharrezko garelara azpimarratu behar da.

Lantalde hori prestatzeko oinarritzak frogak egiten dira eta taldekako zenbait jarduera ere bai. Modu horretan, kide bakoitzaren gaitasunak hauteman ahal izango dira eta organigrama osatu ahal izango da, lanpostuak egokiro esleituz, enpresaren errendimendua ahalik eta handiena izan dadin.

Garrantzitsua da ikasleek taldean lan egiteari buruz eztabaidatzea. Norabide berean eta taldeko zentzua izanik lan egitea jomuga hobeto eta azkarrago erdiesteko modua dela ikusi behar dute. Elkarri lagunduz helburuak errazago betetzen dira.

Pertsonen arteko harremanak ez dira errazak izaten eta, tarteka, eztabaidak izango dituzte. Arrakasta lortzeko sekretu bakarra, behin eta berriz adostu eta lan egitea dela ikusiko dute. Horretarako, estatutuak eratu beharko dituzte eta enpresa abian jarri, kide bakoitzak bete beharreko konpromiso bat hartu beharko duenari. Guztiak ados badaude, laguntza onartu eta emateko prest izango dira.

Halaber, garrantzitsua da estatutuetan mozkinak banatzeko modua zehaztea, eta mozkin horietako zati bat gizarte-ekintza batera bideratzea; hala, ikasleen artean elkartasuna sustatuko da.

Enpresa batean komunikazioa erabakigarria da. Oso garrantzitsua da ikasleek trebetasun hori garatzea eta egiten ari diren horretaz mintzatzen jakin dezatela. Aurkezpen labur bat prestatzeko aukera eman behar zaie, besteak beste, beren ikastetxetako zuzendaritza-taldean, bilkuretan parte hartzen duten beste enpresatan, ikastetxeko ikasleekin artean, prentsan nahiz irratan ezagutaraz-

teko. Hala, solasaldiak antola daitezke, posta elektronikoz, blog bidez, Webgunea baliatuz, etab.

Ikasturtean zehar, HEG eskola-enpresen bi bilkura antolatzen dira. Horietara enpresa bakoitzeko 2 ordezkari joaten dira eta enpresa horietako bat arduratzen da bilkurak dinamizatzeari. Bilkura horien helburu nagusia komunikazioa lantzea da. Horretarako, lehen saioan, lantegi txiki bat ematen zaie, enpresak sustatzerakoan aintzat hartu beharreko zenbait irizpide azalduz. Ondoren, enpresa bakoitzeko ordezkariak bere egoera azaltzen diete gainerako kideei, enpresaren izena, organigrama, produktua eta bestelako xehetasunak emateaz gain. Halaber, garrantzitsua da programan parte hartzen duten beste ikasleekin egon eta mintzatzeko aukera izatea.

Esperientzia hori oso aberasgarria da, motibazioa pizteko lagungarri zaie, nahiz eta kostatu egiten zaien, ez baita erreza jendaurrean hitz egitea.

Bigarren bilkuran aurkezpenak txukunagoak izaten dira, eta salmenta garaia hurbiltzen ari denez, «salmenta-puntu» lantegia jasotzen dute.

Enpresa horiek ibilbideko zati bat burutzen dutenean, bazkide bat atxikitzen zaie, Autonomia Erkidego berekoa, beste batekoa edo, are, atzerrikoa izan daitekeena.

Komunikazioa oso jariatkorra izan behar da, harreman komertziala izaten da eta konpromiso bat hartzen dute. Astean, gutxienez, komunikazio bat izan behar dute, katalogoak elkartrukatu behar dituzte eta adostasuna lortuz gero, salerosketa gauzatu.

Enpresa guztietan bezala, garrantzitsua da publiko-xedea identifikatzea. Produktua haiengana bideratu behar dute, eta hori soilik bazkideengandik jasotzen duten informazioa aztertuz jakin dezakete. Bazkide horiei galdetegiak igorriko dizkiete, gerora, merkatu-azterketa egiteko.

Eta zer izango litzateke enpresa bat dirudik gabe? Ikasleak, enpresari larrian jarrita, finantzazioa bilatu behar dute negozioen nondik norakoak sortutako gastuei aurre egiteko. Asko dira bururatzen zaizkien ekintza puntualak: batzuek produktuz betetako saski bat prestatzen dute, txarteltxoak saldu eta saskia zozketatzen dute, beste batzuek loteria saltzen dute eta beste batzuek ikastetxeetan ogitartekoak saltzeko postuak jartzeko baimena eskatzen dute; halaber, banku-entitate batera jotzeko aukera dute.

Horretarako, hitzarmenak ditugu sinatuta Bizkaiko BBK, Arabako Vital Kutxa eta Gipuzkoako Kutxa bankuekin, ikasleek kreditu-kontu bat eska dezaten.

Enpresa dagokion entitatearekin jarri behar da harremanetan, zita bat eskatu behar du eta egitasmoa azaldu. Zuzendariak bideragarritasun-plan labur bat eskatuko die. Bertan enpresako datuak agertuko dira eta negozio txiki horiekin maileguan eskatutako 500 euroei aurre egiteko gaitasuna duela erakutsi beharko da.

Azkenik produktuak saltzeko garaia da, orain arte egindako lan guztia diru-sarreretan islatzen ote den jakiteko ordua. Salmenta-puntu bat leku ezberdinetan jar daiteke, ohikoena erdigunean eta ingurumaria horretan jartzea izaten da.

Koordinazioari esker, HEG enpresen azoka antolatzen da probintzia bakoitzean. Merkatu horietan enpresari guztiak elkartzen dira eta salmenta-puntua apaintzeko abilezia erakusten dute, gerturatzen diren bezeroak limurtzeko gaitasunarekin batera.

Salmentak egin ostean emaitzak ikusteko ordua da. Horretarako, egiteke dauden ordainketa guztiak gauzatu beharko dira eta kontabilitateko dokumentazio guztia bete.

Ebaluazioaren amaieran nota bat jarri behar da; hasieratik adierazi beharko da ebaluatzeko modua, baina ezinbestekoa da ikasleek ebaluazioan parte hartzea. Txantilo bat emango zaie, erregulariki bete beharko dena. Bertan, enpresako kide bakoitzaren auto-ebaluazioa agertuko da, lankideek eta kooperatibak berak egindako ebaluazioekin batera. Ebaluazio horretako emaitzak aztertzea derrigorrezkoa da, ikasleen trebetasun eta jarrerak hobetu eta etsiak harrapa ez ditzan.

Emaitza positiboa bada, estatutueta adierazita bezala, zati bat gizarte-ekintzara bideratuko dute; dena den, dirua ez da egoera ahulenean dauden kolektiboei laguntza emateko modu bakarra. Asko izan dira Gobernu Kanpoko Erakundeei laguntza emateko jarduerak burutzen aritu diren eskola-enpresak, horien artean hauek azpimarra daitezke: Gabonetan jostailuak jasotzea, minbizia pairatzen duten haurren elkarrekin sukaldaritzak-egitea, Intermonekin lankidetzan aritzea, etab.

Ikasleek erakutsi dute aukera emanez gero edozer egiteko gai direla, solidarioak direla eta beren prestakuntzan parte hartzea atsegin dutela.

Pixkanaka, hasierako galera sentipena eta zalantzak desagertuz doaz, ikasurtean zehar enpresako lanean aritu dira eta egitasmoa aurrera ateratzeko gai izan dira.

Azterketa baterako ikasten dutena aise ahazten zaie; aitzitik, esperientziaren bidez ikasi dutena ez dute ahaztuko, hori gauza ziurra da, eta halaxe onartu dute ikasleek. Ikasle batzuk beren enpresa sortzeko asmotan dabilta eta Urratsbat programan parte hartzen dute beren egitasmoa bideratzeko.

Ez da bide erreza izan, gainditu beharreko hainbat arazo izan dira eta akatsetatik ikasi dute.

Irakasleak entrenatzailearenak egin ditu, hark helarazi dizkie lanabesak, hark eman die adore, orientazioa eman die, baina marra zeharkatu gabe, hesiaren beste aldetik ikusi du partida, behar zenean laguntza emateko prest.

Ikasurtean egindako lanari azken puntua jartzeko, maiatzean, pertsona ekintzailearen hila dela baliatuz, ekintzailtzako sari-banaketa ekitaldia antolatuko da. Bertan, HEG eskola-enpresen lana nahiz Urratsbat programaren lana aitortuko da.

Sari horietara aurkezteko partaideek dossier bat bete behar dute eta epaimahaia zehatz-mehatz aztertu ondoren esleipena emango da. Epaimahaia irakasle eta dinamizatzailez osatzen da.

Sari horiek diruz lagunduta daude, HEG delakoien kasuan kolaboratzen duten banku-entitateen eskutik (Vital Kutxa, BBK eta Kutxa), eta Urratsbat programaren kasuan Industria Sailaren eskutik.

Amaitzeko, gogoeta bat egiteko gonbitea luzatzen dizuet, irakaskuntza-ikaskuntza prozesuetan irakaskuntzako ezagutzen transmisio sinplea alde batera utzi eta hezkuntzako eragile guztiak inplikatu dituzten metodoak erabiltzeari buruz. Hala, prestakuntza-mapa berriak sortuko dira, ezagutza balioesteaz gain herritar aktiboen prestakuntza ere balioetsiko da, balio anitzekoa izateaz gain, bizi dugun garaiko aldaketa girora egokitzeko gai dena.

Heziketa ekintzailea: Europako ikuspegia duen eskualdeko ikuspuntua

Iván Diego
VALNALON-Asturias

Laburpena: Artikulu honetan hezkuntza-sisteman kultura ekintzailea sustatzeko eskualdeko estrategia baten testuingurua egituratzen da Europa barnean. Horretarako, ekintza nagusiak eta babeserako egiturak aztertuko dira, Europako Batzordeak «Towards greater cooperation and coherence in entrepreneurship education» (EB 2010) izenburuko txostenean proposatutako estrategia nazionala idealaren barneko elementuekin alderatuko direnak.

Hitz gakoak: heziketa, jarrera ekintzailea, sormena, berrikuntza.

Aurrekariak

80eko hamarkadaren erdialdera izandako krisi ekonomikoa inflexio-puntua izan zen Espainiako eskualde ugariarentzat. Haietako ekonomien ardatz nagusiak (meataritza, burdingintza, industria astuna) desegin egin ziren eta horrek ondorio latzak izan zituen. Horien artean langabeziaren hazkuntza, migrazio-fluxu negatiboa eta herritarren zahartzea nabarmendu behar dira. Dena den, irteerarik gabeko karrika batean izatearen sentsazioa izan zen okerrena.

Autonomia erkideko horietako gobernuek hainbat neurri hartu zituzten birmoldaketa-prozesu gogor horren eragin lazgarriak arintzeko asmoz, horien artean, azpiegitura berrien garapena, atzerriko inbertsioa erakartzeko saioa eta enpresen sorrera bultzatzeko ekintzak azpimarratu behar dira. Hala ere, berehala argi geratu zen, egoera berriak agertzen zituen erronkei aurre egiteko orduan pentsamoldea aldatu ezean, ekonomia-ereduan aplikatutako aldaketa hori ez zela gauzatuko. Horretarako, babeserako eta aholkularitzarako hainbat entitate sortu ziren, enpresen sorrera bultzatu asmoz.

Kultura ekintzailea sustatzeko programak

Zenbait erkidegok (Asturias kasu) aukeratutako eruedetan ahaleginaren zati bat hezkuntza-sistemara bideratzea izan zen faktore bereizlea. Horrela,

hezkuntza-sistemako aldi bakoitzean, pixkanaka ekintzak barneratuz jarrera aldatzea lortu nahi zen. Modu horretan, segida bat sortuko zen, eskualdeko ikasleei ekiteak zer suposatzen duen modu praktikoa batean balioetsi eta esperimentatzeko parada emango ziena. Programa horien helburu nagusia herritar gazteen artean trebetasun eta jarrera jakin batzuk sustatzea da, esate baterako, malgutasuna, ekimena, sormena eta arriskuak hartzeko prestutasuna. Argi dago horiek oso baliagarri izango direla haien bizitza pertsonaletan agertzen diren erronkak gainditu, haien erabilgarritasuna hobetu eta etorkizunean norberaren konturako lana aukera desiragarri eta zilegi gisa ikus dezaten.

Erkidegoko gobernuek eta gizarteko mintzaide nagusiek (eskola-elkartea, enpresak, sindikatuak) sinatu zituzten programa arrakastatsu eta anbizio handikoenak. Estrategiaren iraunkortasuna epe ertainera ziurtatzea ahalbidetzen zuen aurrekontu-partida espezifiko bat esleitu izanak berretsi zuen behin-betikoz eskualdeko gobernuek ekintzaitzian oinarritutako heziketari emandako babesa. Partida horretan, hezkuntza-sisteman txertatzeko ekintzez gain, enpresak sortzeko babes-zerbitzuak (enpresa-mintegi eta -haztegiak) eta enpresetara bideratutako aholkularitza teknologikoko zentroak barneratzen dira.

Heziketa ekintzailea Europako politketan

Hezkuntza eta Prestakuntza 2020 (ET, 2020; ingelesezko ikurra erabiliz) estrategia berrian heziketa ekintzaileari emandako babesa da, momentuz, Lisboako Agendaren (2000) sinadurarekin abiatu zen ibilbide luzearen azken etapa. Agenda hori Europar Batasuneko (EB) estatu kide guztiek berresten dute. Hala, ezagutzen oinarritutako ekonomia hori munduko lehiakorrena bilakatzeko asmoa agertu zen. Une horretatik aurrera, Europako hezkuntza-sistemetan jarrera ekintzailea barneratzearen aldeko babes iraunkorra hauteman daiteke. Modu horretan, kontzeptuak «instituzionalizazio» prozesu bat izan duela esan daiteke (Berglund, 2006).

Hezkuntzan eta prestakuntzan kooperatzeko azken marko estrategikoa (Education & Training; 2010), zalantzarik gabe, lagungarri izan da hezkuntza-sistemak hobetzeko. Dena den, ziklo horren amaiera urratzean, argi geratu da hasieran ezarritako helburu asko ez direla beteko.

Haren ordezkorekin (ET, 2020; marko estrategikoa) helburua hauek bermatzea da:

- Herritar guztiak pertsonalki, sozialki eta profesionalki garatzea.
- Oparotasun ekonomikoa, enplegu iraunkorra eta, aldi berean, balore demokratikoen, herritartasun aktiboaren eta kultura arteko elkarrizketaren sustapena.

Beste behin, etengabeko ikaskuntza da strategiaren oinarritzko zutabea eta lau helburu espezifiko zehazten dira:

1. Etengabeko ikaskuntza eta mugikortasuna errealitate egitea.

2. Hezkuntza-sistemen kalitatea eta efizientzia hobetzea.
3. Berdintasuna, kohesio soziala eta herritartasun aktiboa sustatzea.
4. Hezkuntza-sistemako maila guztietan sormena eta berrikuntza sustatzea, jarrera ekintzailea barne.

Heziketa ekintzailearen barneko lankidetzaren eta kohesio handiagoko helburuak

Europako Batzordeak «Towards greater cooperation and coherence in entrepreneurship education» izenburupean kaleratutako azken txostenean dei egiten zaie argiro estatu kide guztiei indarra batu eta esparru horretan intentsitate handiagoz kooperatze aldera. Heziketa ekintzailea kontzeptu korapilatsua da oraindik eta interpretazio anitz barneratzen ditu. Hori dela eta, ezinbestekoa da testuinguru ekonomiko, sozial eta kulturala aintzat hartzea eta, baita jarre-
rak eta lurralde jakin batean estrategia bat diseinatu eta abiarazterakoan jarrera ekintzaileari emandako garrantzia. Nolanahi ere, badirudi sarritan Europako herrialde eta eskualde askotan espektroaren beste muturrean kokatzen dela arazoa, hots, gurpila behin eta berriz berrasmatu behar izatearen sindromea. Gero eta gehiago dira kaleratzen diren ekintza-egitasmo eta -planak. Hala ere, badirudi sarritan lurralde bakoitzak bere estrategiak garatzen dituela zerotik hasita eta existitzen diren praktika onak aintzat hartu gabe.

Aurrez aipatutako txostenean praktika onak identifikatzeko eta, hala aurreranzko norabide horretan eredu logiko bat, nola Europa mailan baliagarri izango diren zenbait adierazle proposatzeko dauden estrategia eta ekintza-planak aztertzen dira. Modu horretan, estrategia nazional ideala zehazteko elementuak identifikatzen dira:

1. Heziketa ekintzailearen definizio gardena.
2. Ministerio arteko lankidetzaren estrategiaren garapenean.
3. Mintzaide nagusiekin kontsultak eta komunikazioa, kontzeptu horri buruzko ahalik eta ulergarritasun eta hedapen handiena erdiesteko.
4. Jarrera ekintzailea barneratzea curriculumari dagozkion arlo guztietako kompetentzia gako gisa.
5. Helburu irudikor eta anbizio handikoak planteatzea.
6. Estrategia praktika onen adibideekin osatu eta babestea.
7. Irakasleak prestatzea.
8. Adierazleak, emaitzak eta aurreikusitako inpaktua barneratuko dituen eredu logiko bat garatzea.
9. Lehen hezkuntzatik goi-hezkuntzarako bidean aurrera egiten dela erakusten duten strategiak.
10. Estrategia garatzeko funtsak

Iturria: «Towards greater cooperation and coherence in entrepreneurship education» (DGE, 2010).

Estrategia ideala?

Atal honetan eskualdeko estrategia-eredu baten azterketa egingo da, aurrez Batzordeak aipatutako elementuak oinarritzat hartuz.

1. Heziketa ekintzailearen definizio gardena

1.1. ESKLUSIBOKI ENPRESAK SORTZERA MUGATZEN EZ DEN IKUSPEGIA

Batzordeak proposatutako definizioa era jakin batean baitaratzea, hau da, kontzeptuzko markoan kompetentzia gakoak barneratzeko moduan. Horrela, «ekimenaren zentzua eta jarrera ekintzailea» izeneko kompetentzia «ideiak praktikara eramateko pertsonak duen trebetasun» modura definitzen da modu zabal batean. Definizio horri esker, hezkuntzaren barnean jarrera ekintzaileari buruzko interpretazio nahikoa zabala barneratzen da, enpresaren arloko gaietara mugatu beharrik gabe. Modu horretan, kontzeptuak bi interpretazio baitaratzen ditu:

- Interpretazio zabalago bat, enpresak sortzera zuzenean bideratzen ez diren trebetasun eta jarreraren garapenarekin lotuta.
- Kontzeptu zehatzago bat, enpresen sorrera eta kudeaketarako prestakuntzarekin lotuta.

1.2. EKITEA PROZESU KOLEKTIBO MODURA

Orokorki heziketa ekintzailearen barneko definizioek portaera indibidualaren kutsua dute; dena den, sarritan lanketa kolektiboa izan ohi da. «Heziketa ekintzaileak era guztietako pertsona eta erakundeei aldaketa eta berrikuntza sortzen, kudeatzen eta horietaz gozatzen laguntzeko portaera, trebetasun eta jarrerak garatzea inplikatzan du, indibidualki edo kolektiboki aplikatu daitezkeenak [...]. Heziketa ekintzailea da jarduteko modu hori praktikara eramateko eta bultzatzeko prozesua» (Mattila, Rytköla, Ruskovaara, 2004)

Modu horretan, heziketa ekintzailea metodologia jakin batzuekin gauzatu behar da. Esate baterako, ikaskuntza kooperatiboarekin, ikasleek era produktibo eta eraginkor batean ikas dezaten taldean lan egiten. Horrek irakaskuntza-ikaskuntza prozesuan aldaketa bat barneratzea dakar, partaidetza aktiboan, berdinen arteko elkarrekintzan, eztabaidan eta gogoetan oinarritu behar dena (Sahlberg, 2009).

1.3. HEZIKETA EKINTZAILEA, GIZARTE-BAZTERKERIAREN AURKAKO PREBENTZIOZKO TRESNA

Heziketa ekintzailea lagungarri izan daiteke eskola uzteko arriskua duten gazteen hezkuntzazko esperientzia hobetzeko. Heziketa ekintzailean oinarritutako egitasmoak tresna egoki izan daitezke gizarte-kompetentziak nahiz kompetentzia emozionalak hobetu eta nahimenak sortzeko. Horrek ez du esan nahi heziketa ekintzailea halako arazo korapilatsu bat askatuko duen irtenbidea de-

nik. Hala ere, era horretako programek arriskuan diren gazteengan duten eragin positiboa ez da gutxietsi behar.

2. *Ministerio arteko lankidetzaren estrategiaren garapenean*

Espainiako eskualdeko estrategien kasuan, baterakoak eta koordinatuak izango diren estrategiak garatzeko ahalegina egitea komeni da, Industria eta Ekonomia arloko sailen arteko lankidetzaren abiapuntutzat hartuta.

3. *Mintzaide nagusiekin kontsultak eta komunikazioa, kontzeptu horri buruzko ahalik eta ulergarritasun eta hedapen handiena erdiesteko.*

Gizarte arloko solaskide edo mintzaide nagusiek (eskola-elkartea, sindikatuak eta enpresarien elkartea) sinatu behar dute kompetentziak, enplegua eta ongizate sozioekonomiko orokorra garatzeko akordioa, modu horretan, strategiaren iraunkortasuna ziurtatzeko.

4. *Jarrera ekintzailea barneratzea curriculumari dagozkion arlo guztietako kompetentzia gako gisa.*

4.1. IKASGAI ZEHATZAK

Ikasketa-planean heziketa ekintzailea barneratzea aurrerapen handi gisa eta konpromiso politikoaren adierazle egoki gisa hautematen da. Argi dago curriculumean txertatzeari esker, heziketa ekintzailearen profila, neurri batean, indartu egiten dela, onarpen akademikoa dela eta. Dena den, ezinbestekoa da heziketa ekintzailea ez txokoratzea eta ordena txikiko alderdi modura hartzea. Edozein modutara, azken ikerketek erakusten dutenez, heziketa ekintzailea ikasketa-planetan barneratzeak eragin positiboa dauka ikasleen jarrera ekintzaileen garapen kognitiboari dagokionez (E.U.R.O.P.E., 2006).

4.2. HEZIKETA EKINTZAILEA EKONOMIAREKIN ZERIKUSIRIK EZ DUTEN IKASGAIETAN

Heziketa ekintzailearen dimentsio sozial eta kulturaleri buruzko programei esker, ekonomiarekin zerikusirik ez duten ikasgaietako curriculum-edukiak garatzea ahalbidetzen duten tresnak helarazten zaizkie irakasleei. Horretarako, metodologia aktiboagoak erabiltzen dira, finean, helburu bera dutenak: espiritu ekintzailearekin lotutako jarrera eta trebetasunen garapena sustatzea.

4.3. KONPETENTZIA EKINTZAILEA ZEHARKAKO ALDERDI GISA

Kultura ekintzailea, ikasgai espezifiko modura, era isolatu batean txertatu beharrean, ikasgai eta planteamendu pedagogiko guztietan zeharka txertatzeak, sistema erruz aberastea ekar dezake.

5. *Helburu irudikor eta anbizio handikoak planteatzea*

5.1. EKINTZAILEAREN ARRASTOA

Arrasto ekintzailearen kontzeptua gure ikuspuntua azaltzeko baliagarri zai- gun metafora da. Arrasto ekologikoaren kontzeptua du iturburu, hots, herrialde batek eskuragarri duen teknologia baliatuz sortzen dituen hondakinak kontsu- mitu eta xurgatzeko baliabideak ekoizteko behar duen lur- eta ur-azalera neur- tzen duen adierazlea (Global Footprint Network). Horrela, arrasto ekologikoa zenbat eta handiagoa izan, orduan eta handiagoa da ingurumenaren gaineko in- paktu negatiboa.

Arrasto ekintzailea herrialde bateko biztanleek, gizartean eragin positi- boia izanik, praktikara eramaten dituzten ideia kopurua neurtzen duen adierazle gisa defini daiteke. Arrasto ekintzailearen barnean espiritu ekintzailearen bar- neko dimentsio pertsonal, sozial, kultural, ekonomiko eta ingurumenezkoak hartzen dira kontuan. Aurreko kasuan ez bezala, arrasto ekintzaileak eragin posi- tiboia dauka.

6. *Estrategia praktika onen adibideekin osatu eta babestea*

Ekintzailatza eta ekimenaren zentzua ardatz dituen eskualdeko estrategia batean Europako praktika onak identifikatu beharko lirateke eta, era berean, nazioarteko foroetan jarrera aktiboa izan beharko luke eta heziketa ekintzailea- rekin lotutako Europako egitasmoetan parte hartu beharko luke:

7. *Irakasleak prestatzea*

Irakasleei ikustaraztea espiritu ekintzailea lanketa nagusietako bat izan beharko litzatekeela heziketa ekintzailea ardatz duen edozein strategiaren bar- nean. Hezkuntzarekin lotutako alderdi gehienetan bezalaxe, irakasleek egiteko erabakigarria izan behar dute ikastetxeetan edozein egitasmo berritzaile susta- tzerakoan. «Irakasleena faktore erabakigarria da ikasleen artean aldaketa ernatzeari dagokionez» (Arbel, Dor, Weiss, Peffers, 2001).

Heziketa ekintzailea oinarri duen edozein programaren azken helburua ikasleen artean jarrera-aldaketa bat sorraraztea da. Aldaketa hori zilegi izango da soilik ikasleek irakaslearen jarreraren ere aldaketa paralelo bat hautematen badute. Materia menderatzea garrantzitsua da, baina irakaslearen ezaugarri pertsonalak eta bere portaera are gehiago (Avinum, 1996).

Heziketa ekintzaileari buruz politika, gomendio eta dokumentazio andana badago ere, diskurtso teorikotik haratago joateko premia larria dago eta baita hura ikasgelan gauzatzearekin lotutako adibide zehatzak ematekoa ere (Rusko- vaara, Ikävalko, 2005).

Gehienetan heziketa ekintzailea erronka handia da irakasleentzat, izan ere, ezinbestekoa da metodologia berriak txertatzea. Hori kontuan izanik, irakas- leak prestatzeko ikastaroak irakasleak prestatzeko zentroen bidez eskaini behar

dira eta dagokion akreditazioa eskatu beharko litzateke. Ikastaro horiek diseinatzean irakasleei hainbat tresna helarazteko helburua hartu beharko litzateke aintzat: gizarte-ikaskuntza ahalik eta zabalen emateko, sare-lana sustatzeko, ikasleen motibazioa eta konpromisoa garatzeko, arrisku kalkulatuak hartzeko aukerak sortzeko, abaguneak era berritzaile batean bilatu eta profitatzeko eta ikasleak inplikatzeke beren ikaskuntzaren garapenean erantzukizunak har ditzaten. Ezaugarri horiek guztiak, Gibben arabera, kalitate handiko irakaskuntza ekintzailearen zantzuak dira (2001).

8. *Adierazleak, emaitzak eta aurreikusitako inpaktua barneratuko dituen eredu logiko bat garatzea*

Eraginaren gaineko ebaluazioa da oraindik ere erronkarik handiena. Lisboako Helburuen betetze-mailari buruzko azken txostenean kompetentzia gakoiei buruzko kapitulu oso bat barneratzen da. Dena den, beste batzuen artean, espiritu ekintzailea bazter geratzen da, aurrerapena egiaztatzeko adierazle eta metodo egokirik ez dagoelako, bereziki, jarrera eta trebetasunen garapenarekin lotuta.

Ebaluazioa garrantzitsua da. Hala ere, tresna batzuk garatu aurretik, ezinbestekoa da kalitate handiko heziketa ekintzailea zehazten duten ezaugarriei dagokienez adostasuna erdiestea. Intuitiboki, ageriko kontua dirudi sortutako enpresa kopurua areagotzea dela aurreikus daitekeen eraginetako bat. Nolanahi ere, ebidentzia enpirikoak erakusten duenez, hori ez da ezinbestean adierazle fidagarri bat, ez behintzat epe laur edo ertainera so. Horrez gain, ez da ahaztu behar heziketa ekintzailea ez dela gazteak beren enpresak sortzeko adoretzera mugatzen.

Dena den, pentsatzekoa da heziketa ekintzailearen eraginetako bat enpresa bat sortzeko asmoa areagotzea izango dela. Hau da, pertsona batek negozio bat abiaraztea aukera desiragarri eta bideragarri gisa hautematearekin lotutako ikuskera indartzea. 2009an Flandesen egindako EFFECTO ikerketak halako emaitzak islatzen ditu.

9. *Lehen hezkuntzatik goi-hezkuntzarako bidean aurrera egiten dela erakusten duten estrategiak*

Estrategia on batean aukera hau barneratu beharko litzateke: lehen hezkuntzatik hasita eta hezkuntza-sistemako etapa bakoitzean ikasleak heziketa ekintzailearekin lotutako egitasmoetan parte hartzearena.

10. *Estrategia garatzeko funtsak*

Kultura ekintzailearen eta ekimenaren zentzuaren eskualdeko strategi bat barneratzen duten ekimen guztiak iraunkorrak dira epe ertainera. Horri esker, zilegi da baterako ikuspegi bat hartzea eta lagungarri da heziketa ekintzailea moda iragankor gisa ez hautemateko.

Ondorioak

Zenbait autonomia erkidegok, esaterako Asturiasek, ahalegin handia egin dute espiritu ekintzailea haietako hezkuntza-politikaren barneko lehentasun-zerrendaren goiko lerroetan kokatzeko. Hala ere, norbere burua goresteko arriskuan erori gabe, oraindik bide asko dago urratzeke: Honatx epe labur eta ertainera, etorkizunean aurreikusten diren zenbait erronka:

- Beste ikasgai batzuetako zuzendaritza-talde eta irakasleen artean heziketa ekintzailearen kontzeptuarekin lotutako ulermen eta onarpen handiagoa erdiestea. Helburu hori erdiesteko lehen urrats egokia dagoneko ikastetxeetan garatzen diren egitasmo eta ekintzen mapa bat egitea izango litzateke, beste ikasgai batzuetan jarrera horiek bultzatzen dituztenak, heziketa ekintzaile gisa izendatu ez arren.
- Enpresarekin loturarik ez duten ikasgaietako irakasleei bideratutako prestakuntza eskaintzea, zuzendaritza-taldeei bideratutako prestakuntza espezifikoarekin batera.
- Kultura ekintzailea ikastetxeetako politika eta antolamendu-kulturetan barneratzea.
- Dinamizatzailearen profil zehatz bat sortzea, ikastetxe bakoitzean heziketa ekintzailea oinarri duten egitasmoak sustatzeko beharrezkoak diren denbora eta baliabideak esleituz.
- Benetako munduaren (enpresak, instituzio publikoak, elkarteak) eta eskolaren arteko lankidetzak jakin bat bultzatzea, lantokietako prestakuntzatik haratagokoa.
- Espiritu ekintzaileari begira jokabide positiboak garatzeko metodologia eraginkorrak identifikatzea, neurozientzian eta psikologia kognitiboaren alorrean egindako azken aurrerapenei arreta berezia eskainiz.
- Unibertsitatearekin lankidetzak indartzea, ikerketa erabakigarrien bidez, halako ekimenetan diru publikoaren inbertsioa justifikatzea ahalbidetuko duten hezkuntzazko ikerketarako egitasmoak egiteko.
- Nazioartekotzearen alde egitea Europako egitasmo eta sareetan parte hartuz, bai gobernu mailan eta baitan ikastetxe mailan ere.
- «Ikastetxe ekintzaile» ziurtagiria sortzea, ikastetxeetan garatzen den heziketa ekintzailearen kalitatea ebaluatzekoa.
- Irakasleei bideratutako prestakuntza-eskaintza indartzea hastapeneko prestakuntzarako ikastaroen bidez. Ikastaro horiek irakasleen hasierako prestakuntzan txertatu ahal dira. Horrez gain, ekonomiarekin edo enpresarekin loturarik ez duten ikasgaietako irakasleei bideratutako ikastarook eta zuzendaritza-taldeei bideratutako prestakuntza espezifikoa eskainiz.

Bibliografia

- Arbel, A.; Dor, L.; Weiss, S. & Peffers, J. (2001): *What makes teacher an agent of change?* ENTRANCE project.
- Berglund, K. (2006): «The process of institutionalizing entrepreneurship within the educational system».
- European Commission. Enterprise Directorate General (2004): «Final report of the expert group «education for entrepreneurship». Making progress in promoting entrepreneurial attitudes and skills through Primary and Secondary education.
- European Commission. Enterprise Directorate General (2007): Assessment of compliance with the entrepreneurship education objective in the context of the 2006 Spring Council conclusions.
- EU Commission Staff Working Paper (2008): «Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training». Indicators and Benchmarks. DG Education and Culture.
- European Commission. Enterprise Directorate General (2010): Towards greater cooperation and coherence in entrepreneurship education.
- Gibb, A. (2001): *Enterprise in Education*. Educating Tomorrow's entrepreneurs.
- Mattila, J.; Rytölä, T. & Ruskovaara, E. (2004): *Creating a picture of a teacher as an entrepreneurship educator*.
- Ruskovaara, E. & Ikävalko, M. (2005): «You get what you measure». Challenges of entrepreneurship education in schools. University of Lappeenranta. Finland.
- Sahlberg, P. (2009): «Creativity and innovation through lifelong learning». Lifelong learning in Europe.

