

Miguel A. Santos Rego
Mar Lorenzo Moledo
Ígor Mella Núñez

El aprendizaje- servicio y la educación universitaria

Hacer personas
competentes



Miguel A. Santos Rego
Mar Lorenzo Moledo
Ígor Mella Núñez

El aprendizaje-servicio y la educación universitaria

Hacer personas competentes

Octaedro 

Colección Universidad

Título: *El aprendizaje-servicio y la educación universitaria.
Hacer personas competentes*

Primera edición (papel): diciembre de 2020

Primera edición (epub): febrero de 2021

© Miguel A. Santos Rego, Mar Lorenzo Moledo, Ígor Mella Núñez

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 - 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

octaedro@octaedro.com

www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN (papel): 978-84-18615-00-9

ISBN (epub): 978-84-18615-40-5

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Índice

Introducción

1. El aprendizaje en la universidad del siglo XXI

1.1. El EEES: implicaciones pedagógicas para la universidad europea

1.2. La innovación educativa y los nuevos escenarios de la Educación Superior

1.3. La educación universitaria y el logro de competencias

2. El aprendizaje-servicio o la potencia práctica de las metodologías activas de aprendizaje

2.1. Aproximación conceptual y definición

2.2. Experiencia, acción y reflexión: ejes epistémicos del aprendizaje-servicio

2.3. Posibilidades del aprendizaje-servicio en el nuevo modelo de universidad

3. La puesta en práctica del ApS en la universidad

3.1. Las fases de un proyecto de ApS

3.2. La reflexión sobre la experiencia: elemento clave en la construcción de los aprendizajes

3.3. La evaluación de los aprendizajes y del proyecto: un proceso continuo

3.4. El desarrollo de competencias a través del ApS

Los vínculos con la comunidad: el desarrollo de competencias cívico-sociales

Los nexos con el currículo: el aprendizaje académico

La relación con la realidad profesional: el desarrollo de competencias sociolaborales

4. El aprendizaje-servicio ante el desafío de la institucionalización

4.1. El apoyo institucional y el desarrollo sostenible del aprendizaje-servicio

4.2. La USC como estudio de caso para el desarrollo del aprendizaje-servicio

4.3. Investigar y evaluar para visibilizar patrones de calidad en el aprendizaje-servicio

4.4. Algunas evidencias sobre el logro de competencias por parte del alumnado universitario

Referencias bibliográficas

Anexo. Cuestionario sobre competencias cívico-sociales del alumnado universitario

A Juan Francisco Froján.
In memoriam.

Introducción

El libro que ahora ofrecemos para escrutinio público, y en cuya elaboración nos ha seguido empujando el afán analítico por la educación universitaria, no se justifica a la vista de ninguna coyuntura académica en la que pudieran demandarse tanto discursos como prácticas de clara intención utilitarista. Este ha sido el caso, no pocas veces, en propuestas de reforma donde las dinámicas pedagógicas innovadoras hacían las veces de sucedáneos para una suerte de cambios cosméticos, pero sin la sustancia epistémica suficiente como para abrir rutas cognitivas de calado en la concepción de una Educación Superior sometida a los imperativos de la mercadotecnia y de sus más conspicuos apóstoles en las esferas de la administración, de los consorcios empresariales, o en otras esferas varias de la sociedad civil.

Nuestro propósito, aquí y ahora, no es otro que, una vez identificadas algunas coordenadas de la universidad en clave histórica, ofrecer un texto que pueda servir de guía y orientación a quienes aún albergan la esperanza, incluso la convicción, de que, si alguna instancia continúa estando llamada a formar personas competentes, y no solo en el plano intelectual, esa instancia es la universidad. Pero no ya la vieja universidad, ligada en exclusiva a la formación de cuadros técnicos, sino una institución conectada a un tiempo nuevo, atenta a las necesidades de su entorno y de la ciudadanía en un mundo abierto, donde el mismo

concepto de aprendizaje y el rol de estudiantes y profesores se está viendo transformado, merced al imparable influjo de la tecnología y sus irreversibles consecuencias en los estilos de vida, formatos laborales y relaciones humanas.

Estamos, pues, impelidos a indagar sobre estrategias que revitalicen el sentido pragmático que debe tener la búsqueda y uso del conocimiento en las aulas universitarias, esto es, formar y transformar a las personas para que puedan contribuir al bien común. Ahora bien, lo que se propone en el volumen es evitar toda aceptación acrítica de cualquier estrategia que, en el convencional eje tradición-innovación, no ofrezca las suficientes garantías de solidez teórica y de relevancia práctica como para afianzar las posibilidades, empíricamente avaladas, de hacer que el proceso educativo llegue a marcar diferencias significativas en el aprendizaje y, por descontado, en la motivación de los/as estudiantes.

De todos modos, la universidad ha demostrado, a lo largo de su ya milenaria existencia, la complejidad de su naturaleza y cometido, poniéndose no pocas veces de manifiesto la inestabilidad de los principios que orientan sus principales funciones, motivo más que suficiente para cuidar con rigurosa deliberación la introducción de mecánicas renovadoras, pues lo que realmente interesa es conocer los impactos educativos y sociales que de ellas se derivan.

Desde luego, el aprendizaje-servicio (ApS) no es ajeno al argumento que aquí presentamos. Incluso pudiera llegar a pensarse, no sin cierta razón, que la fuerte expansión que ha experimentado en las universidades españolas durante los últimos años no responde tanto al estudio cuidadoso de su adaptabilidad al escenario concreto, como a la anuencia que conlleva el considerable éxito informado desde otros países.

Ahora bien, no conviene olvidar que la universidad

norteamericana, donde esta metodología germinó al abrigo del pragmatismo y bajo la influencia de ideas en esa línea de pensamiento, caso de las de John Dewey, dista bastante de asemejarse al modelo de institución imperante en Europa. Las diferencias no se aprecian solamente en el plano organizacional y de gestión, pues también conviene reconocer tradiciones pedagógicas propias a las que, en el caso del aprendizaje-servicio, han de añadirse concepciones desiguales sobre la vida comunitaria y, concretamente, sobre la importancia concedida al potencial educativo que es posible encontrar en ella. No es difícil entender, por tanto, la conveniencia de saber más sobre esta metodología y su funcionamiento en las aulas universitarias de Europa. Se trata de estudiar en serio las posibilidades que conlleva para hacer frente al modelo formativo asociado al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La atención que ha despertado el tema y los análisis sobre el mismo han transcurrido por senderos dispares. Justamente, este libro surge al amparo de una línea de investigación consolidada en nuestra universidad gracias al desarrollo de dos proyectos de investigación de concurrencia competitiva de los que han sido investigadores principales dos de los autores de esta monografía («Aprendizaje-servicio e innovación en la Universidad», EDU2013-41687-R, y «Aprendizaje-servicio y empleabilidad de los estudiantes universitarios en España», EDU2017-82629-R).

Así, mientras aumenta el conocimiento de esta metodología y ya no es extraño ver cómo se usa en titulaciones y disciplinas de diversa índole, no está ocurriendo otro tanto con la calidad de los estudios encargados de mostrar su potencia transformadora en los distintos contextos, lo cual tiene bastante que ver – creemos – con la escasez de diseños experimentales en la investigación acerca del aprendizaje-servicio. Ese es el motivo por el que aún hoy, tras más de una década de

crecimiento en las universidades de nuestro entorno, gran parte del sustento empírico de mayor rigor, salvadas algunas excepciones, procede de la investigación llevada a cabo en los Estados Unidos de América.

La complejidad del aprendizaje-servicio, donde el plano estrictamente académico se ve sustancialmente ampliado con la inclusión de la vida comunitaria como entorno de aprendizaje, invita a reconocer las peculiaridades de la relación intencionalmente educativa que se establece entre universidad y sociedad. Lo que parece estar claro es que la cantidad y calidad del conocimiento que ambas partes lleguen a intercambiar, esmerando el cuidado de las interacciones entre estudiantes universitarios y entidades o colectivos sociales, incidirá en el futuro crecimiento personal y profesional del alumnado. No olvidemos que la conexión con las necesidades y problemas de la comunidad contribuyen a un aprendizaje de mayor profundidad, además de proyectarlo en un marco de desarrollo cívico.

De ahí la invitación a entender el presente volumen como una revisión de la capacidad del aprendizaje-servicio para afrontar una concepción integral del aprendizaje, contribuyendo a la formación de «personas competentes». Es precisamente ahí donde se ha de situar el mayor aporte de esta metodología. La preparación para el ejercicio profesional no puede entenderse desligada de las competencias, motivo más que suficiente para que la universidad disponga de iniciativas que garanticen el desarrollo de los conocimientos, las habilidades procedimentales y las actitudes que presagien un mejor tránsito, social y laboral, de sus alumnos. La creación de situaciones en esa dirección es, posiblemente, la principal meta educativa de la universidad del siglo XXI.

La estructuración de la educación universitaria en torno a la adquisición de competencias no es una empresa libre de controversia, siendo buen ejemplo de ello las aceradas críticas que, aquende y allende, viene recibiendo la

creación del Espacio Europeo de Educación Superior. Y ello a pesar de la orientación que en el nuevo modelo se presenta hacia una formación más genuina, una suerte de *bildung*, como en la escuela alemana, donde ya no solo se trata de enseñar o aprender, sino de estimular la construcción y el desarrollo personal a lo largo de la vida.

Por paradójico que pudiera parecernos, no se trata de entrar en confrontación abierta con las voces que solicitan en estos tiempos de tanta incertidumbre una vuelta a lo esencial, en sintonía con añejos movimientos de gran conservadurismo instructivo, llamados de *back to basics* en tiempos pasados, o de *teaching first* en los actuales, y donde lo único que se predica es la transmisión pura y dura de los contenidos establecidos en el currículo oficial o, en el caso de la Educación Superior, de una materia académica. Nadie niega la importancia de mantener ciertas convenciones en el proceso educativo que conviene a los estudiantes, ni la relevancia de buenas lecciones magistrales en momentos y espacios oportunos.

Ahora bien, la Educación Superior del futuro no puede supeditarse a preceptos decimonónicos. Respetar ciertas tradiciones no es sinónimo de inmovilismo pedagógico. Incluso la propia dialéctica de la formación universitaria exige ya una real focalización en el aprendizaje del alumnado. Y en la propia acción de los jóvenes se ha de ensanchar el terreno de la experiencia, con un conocimiento técnico a complementar con otro tipo de habilidades, coadyuvante en la resolución de problemas y palanca de apoyo para un aprendizaje situado.

Por tanto, el aprendizaje-servicio encuentra utilidad más allá del directo fortalecimiento de la dimensión cívica de la Educación Superior y, en consecuencia, de las políticas de responsabilidad y compromiso social universitario. En el caso europeo, y a la luz de las recomendaciones del proceso de Bolonia, este tipo de proyectos son una buena oportunidad para aligerar el peso de la enseñanza y

reafirmar la relevancia del aprendizaje, confiando en que el esfuerzo y el trabajo autónomo del estudiante se conviertan en condición indispensable para un adecuado desarrollo de competencias. Si, además, el aprendizaje experiencial se produce en colaboración con la comunidad en escenarios reales, tanto mejor, pues las ganancias serían todavía más sustantivas en términos de habilitación profesional.

Consecuentemente, el aprendizaje-servicio sirve como metodología que puede ayudar a optimizar la empleabilidad de los graduados universitarios, sobre todo en momentos de gran tensión entre los ámbitos académicos y los sociolaborales. No es casual el interés sobre el particular en el proceso de convergencia europeo a lo largo de los años. Las condiciones de empleabilidad de los estudiantes universitarios no pueden quedar al margen de las grandes preocupaciones de las instancias responsables de la Educación Superior. Cuando menos, no han quedado fuera de las recomendaciones derivadas de los últimos encuentros de Bucarest (2012), Yerevan (2015) y París (2018). La conclusión del EEES al respecto es cristalina: complementariedad del aprendizaje específico con competencias de corte transversal, multidisciplinar e innovador.

Aun así, no hemos de alentar la ingenuidad de creer que los documentos programáticos, incluso los propiamente legales, surten un efecto inmediato en la actividad académica. En la universidad todavía es frecuente la acusación de proporcionar una teoría excesiva, asumiendo que la naturaleza abstracta del conocimiento que en ella se crea o se divulga requiere modelos unidireccionales, donde alguien que ya domina un ámbito científico: el profesorado, transmite ese conocimiento a sujetos que deliberadamente están interesados en adquirirlo: los estudiantes.

Pero lo que ahora interesa es reconocer que este ya no es el enfoque formativo que están dispuestas a seguir asumiendo las agencias de educación superior, por la razón

-ya reiterada- de que no se ajusta en absoluto a una sociedad en la que el conocimiento es precisamente el factor que señala la ruta del progreso, en cuya dirección el alumnado ha de estar capacitado para afrontar los cambios económicos y tecnológicos que, indefectiblemente, terminarán por irrumpir en numerosas parcelas de su ciclo vital. Huelga decir que la simple posesión y dominio de la información puntual en un ámbito de conocimiento concreto no permite presagiar las mejores condiciones de avance social y profesional.

Lo normal es que la incertidumbre haga acto de presencia cuando las buenas palabras y las mejores intenciones tengan que vérselas con la práctica en las aulas. Es el instante oportuno para observar las consecuencias en el quehacer docente. Sin dejar de lado el lenguaje de las competencias, no se trataría tanto de las actitudes hacia la innovación, ni siquiera del dominio conceptual sobre la misma, sino -y permítasenos la expresión- de la incapacidad procedimental para encarar el nuevo canon pedagógico.

Pues bien, no es otro el escenario donde el presente libro sugiere el aprendizaje-servicio como una alternativa y un revulsivo al aprendizaje convencional que, directamente integrada en el currículo universitario, intensifique los vínculos entre el trabajo estrictamente académico y lo que acontece en el mundo real. Pero ha de hacerlo, además, en situaciones donde los problemas se presentan y han de resolverse lo mejor posible, sin dejar de aprovechar la reflexión crítica que podemos suscitar acerca de cuestiones que muchas veces importan más allá de la vida en los campus.

Con todo, el lector más avezado puede llegar a preguntarse si el mero análisis teórico y empírico es suficiente para justificar tamaña perspectiva como la que aquí defendemos, sin saber los apoyos con los que cuenta o puede llegar a contar. Por lo cual no está de más recordar

que, ya en 2015, la propia Conferencia de Rectores de Universidades Españolas hizo público un documento técnico (CADEP-CRUE, 2015) en el que, de algún modo, se despejaba el camino a una progresiva institucionalización de la metodología. Se trataba solo de unas cuantas indicaciones y recomendaciones genéricas que -hoy puede decirse- han sido objeto de consideración en numerosas universidades del país.

Lo que hemos pretendido con esta nueva incursión en un tema axial de nuestra trayectoria como grupo de investigación es tratar de sumar conocimiento y visión al avance del aprendizaje-servicio en la Educación Superior, solicitando respeto para la única premisa que debe guiar una iniciativa de esta naturaleza, esto es, gestionar un aprendizaje de más calidad para los estudiantes universitarios, abriendo otros escenarios formativos en el cauce que aproxima universidad y comunidad, donde la identificación de necesidades y el afrontamiento de problemas sirvan de acicate para el logro de personas más competentes.

El aprendizaje en la universidad del siglo XXI

1.1. El EEES: implicaciones pedagógicas para la universidad europea

El desarrollo histórico de la Academia hace buena su genérica representación como una de las instituciones sociales más longevas, sin olvidar la continuidad de su trayectoria y el alcance de su impacto en personas y colectividades de todo tipo. Por ello, deseamos dar comienzo al contenido del presente volumen sentando las bases de la universidad sobre un análisis riguroso acerca de la Educación Superior del siglo veintiuno. Y es que cualquier estudio con pretensión de examinar las posibilidades de nuevos enfoques pedagógicos, como es el caso del aprendizaje-servicio (ApS), debe recomendar el conocimiento de las características del modelo universitario en el que se insertan. En otras palabras, la reflexión sobre la universidad requiere análisis suficientemente sólidos, en los que no ha de faltar una rigurosa toma en consideración del contexto histórico y social que sea el caso. No en vano hablamos de una instancia crucial para el desarrollo científico, social, económico y cultural de las sociedades, y aún de la humanidad en su conjunto.

Desde luego, en nuestras coordenadas geográficas más próximas, puede decirse con total seguridad que ha sido la formulación y adopción del Espacio Europeo de Educación

Superior (EEES) el principal detonante para un análisis consistentemente situado, pues no sería razonable ignorar las significativas consecuencias e implicaciones políticas, administrativas, organizativas y, por supuesto, pedagógicas de tal consorcio supranacional en el marco universitario y en la vida de quienes allí trabajan y estudian. Pero todo a su debido tiempo. Porque antes de adentrarnos en la exploración de las repercusiones que en el terreno esencialmente educativo ha traído consigo la convergencia europea en la materia, queremos reparar en una breve caracterización de la sociedad en la que se sitúa, pues creemos que de ese modo se facilita la comprensión de ese acuerdo entre países a fin de procurar una cierta armonización en la Educación Superior.

A lo largo de su dilatada y desigual trayectoria según latitudes y referentes culturales, cuando ya roza el milenio de existencia, la universidad se fue configurando como el *alma mater* de imperios y países, gracias al cumplimiento de su misión fundamental, esto es, la creación y difusión de conocimiento en los campos básicos del saber humano y en las más variadas disciplinas que los conforman, sin dejar de prestar atención y de contribuir a la cultura como un todo sistémico.

Ahora bien, tan destacada misión se ha visto reformulada y ampliada a lo largo de la historia, pudiéndose decir que en las postrimerías del siglo XIX se hace posible delimitar los tres modelos de organización en cuya confluencia se encuentra el germen de la actual universidad (Mora, 2004):

- Modelo alemán o humboldtiano. La universidad se orienta al bien público, con un cuerpo de profesores funcionarios. Se prioriza la investigación y la formación de personas con rigurosos conocimientos científicos, que no siempre responden a las demandas sociales o profesionales.
- Modelo francés o napoleónico. Se trata de una institución al servicio del Estado, en la que se forma a los

profesionales que requiere el propio sistema. Es decir, se orienta más a la formación de funcionarios que a la sociedad civil en general.

- Modelo anglosajón. Se prioriza la gestión privada, orientándose a los individuos, conscientes de que una buena formación capacita a la ciudadanía para responder a las demandas de las empresas y del propio Estado.

La universidad actual puede ser entendida como una amalgama de los tres modelos aquí presentados, donde confluyen la orientación científica, profesional y liberal. No obstante, conviene reparar en la fuerte transformación que se viene viviendo desde el último cuarto del siglo pasado. En ese momento se comenzó a construir una universidad en la que la investigación se orienta a la transferencia de conocimiento y, consecuentemente, al avance social, a la vez que la formación del alumnado se basa en el aprendizaje de aquellas competencias básicas que le garanticen un adecuado desarrollo académico, personal y social.

Podríamos decir, incluso, que la Educación Superior se encuentra inmersa en una de las remodelaciones más drásticas de su historia, fruto de la inestabilidad, de la incertidumbre (agravada ahora mismo por la crisis del COVID-19), y de los veloces cambios sociales, económicos y tecnológicos que definen a la sociedad actual. En este sentido, son numerosos los retos a los que se enfrenta la universidad del siglo XXI y que, en buena medida, son los que van guiando el cambio de modelo en el que se ve sumida la institución. Entre ellos, podemos destacar los siguientes (Bolívar, 2012):

- La masificación del alumnado, debido a la democratización de la educación superior y al impulso de políticas de igualdad de oportunidades en el acceso al sistema.
- La especialización de los estudios que se ofrecen y la

consecuente competencia entre instituciones en el panorama internacional.

- El incremento y la sistematización de los controles de calidad de la actividad universitaria, lo que da lugar a la creación de las pertinentes agencias.
- La expansión del aprendizaje a lo largo de la vida, amén de aquel que se apoya, cada vez más, en las tecnologías de la información y la comunicación.
- Los cambios en la cultura docente que se derivan de los retos anteriores y, especialmente, de la búsqueda de aprendizajes significativos.

Ahora bien, es importante no pensar en estos retos como una condición intrínseca de la universidad, sin dirigir la mirada hacia el contexto social de referencia en el que se originan. Sería reduccionista, pues, pensar que la universidad solo ha de justificar un cambio de modelo en función de aquellos factores que inciden directamente en sus actividades, sin reparar en las características del entorno social que precisamente son las que traen consigo una reformulación del conjunto de instituciones, más allá de los centros de Educación Superior.

Así pues, la universidad del siglo XXI se ve en la necesidad de ponerse al servicio de un modelo de organización social nunca presenciado, al que ha de ofrecer soluciones en un contexto de rápido avance tecnológico y de globalización, con enormes redes de interconexión que se asientan en un desarrollo exponencial de los procesos de comunicación (López-Barajas, 2006).

En concreto, para Mora (2004) son cuatro las propiedades del nuevo contexto social que mayor incidencia han tenido en la universidad actual: la sociedad global, que incide tanto en el mercado de trabajo en el que han de insertarse los egresados como en el avance del conocimiento y la posterior inestabilidad; la sociedad del conocimiento, donde el conocimiento y la tecnología han desbancado a la

industria como factor esencial de avance económico y social; la universidad universal, fruto de la apertura de la Educación Superior a amplias capas sociales, a la expansión geográfica y a la tendencia a ofrecer formación a lo largo de la vida; y, por último, el Espacio Europeo de Educación Superior, que responde a las pretensiones de armonizar todos los sistemas universitarios de Europa.

Permítasenos matizar un instante la clasificación de Mora (2004), pues entendemos que la creación del EEES se articula más bien como una respuesta que moviliza la universidad ante las circunstancias que, acertadamente, define el citado investigador. Por eso, antes de meternos a examinar las implicaciones del proceso de convergencia para la universidad europea, queremos reparar en lo que supone para la institución la irrupción de una sociedad basada en el conocimiento, donde se abandonan los principios que dominaban los discursos en la tradicional, y ya pretérita, sociedad industrial.

Este nuevo modelo de organización social se entiende como una meta a alcanzar en el panorama global (Välilmaa y Hoffman, 2008), siendo buen ejemplo de ello la proposición que hacía la Unión Europea de su gran (y pretencioso) objetivo estratégico: «convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social» (Consejo Europeo de Lisboa, 2000). Si nos trasladamos al origen del concepto, debemos hacerlo de la mano del profesor Robert E. Lane, de la Universidad de Yale, quien, valiéndose del término *knowledgeable society*, establecía una enumeración de principios que definirían a los miembros de esta sociedad (Lane, 1966):

- Investigan e indagan sobre sus creencias en torno al hombre, la naturaleza y la sociedad.
- Se guían por normas y patrones objetivos y verificables, lo

que da lugar a un uso sistemático de los principios científicos en la universidad.

- La investigación se ve apoyada por los recursos pertinentes, dando así lugar a la creación de grandes cantidades de conocimiento.
- Recogen, organizan e interpretan el conocimiento de un modo que lo haga útil en aras a la consecución de metas bien definidas.
- Se apoyan en el conocimiento para transformar sus valores y objetivos, informando así el avance y la evolución como sociedad.

Los atributos presentados por Lane (1966) definen el patrón social que se gestó en la segunda mitad del siglo pasado y que aún pervive hoy en día. Se deja atrás la «sociedad profesional», donde la industria y el conocimiento utilitarista e instrumental eran el motor de avance, para dar paso a una sociedad post-industrial orientada a los servicios (Delanty, 2003).

En esta coyuntura, la universidad ha de dar respuesta a nuevos retos, asumiendo un papel de claro liderazgo en la articulación de la llamada sociedad del conocimiento (Santos Rego, 2016). Sobre todo, en lo que respecta a la velocidad con que se suceden los acontecimientos y la volatilidad del conocimiento, pues es ahí donde ha de atender, principalmente, a tres cuestiones: un saber que es cada vez más extenso, la especialización del conocimiento y la obsolescencia de dicho conocimiento, fruto de la velocidad con la que es producido (Fernández March, 2006). Es decir, en tanto que podemos hablar de una modernidad líquida, el conocimiento ya no se entiende como el bien estable que era antaño, lo que debilita el papel de la educación como facilitadora de un producto (ese conocimiento) que podía ser conservado para siempre (Bauman, 2007).

No obstante, queremos subrayar que el reto para la