

**LA  
UNIVERSIDAD  
EN UN CONTEXTO  
DE EMERGENCIAS:  
(RE)PENSANDO  
LA CALIDAD  
UNIVERSITARIA  
DESDE LAS  
LUCHAS SOCIALES**

Redacción:

Adrián Almazán  
Alberto Gastón Dapena  
Alejandra Bonil  
Amaia Ibarrondo Bizan  
Andere Ormazabal Gaston  
Antonio Casado Da Rocha  
Asier Arcos Alonso  
Bárbara Labecki  
César Manzanos Bilbao  
Fernanda Cándida  
Gema Hierro  
Igor Ahedo Gurrutxaga  
Jone Martínez-Palacios  
Julián Márquez Morín  
Larraitx N. Zumeta  
Luciana Kulekdjian  
Maitane Arnoso Martínez  
Margaret Bullen  
Mario Zubiaga  
Monike Gezuraga Amundarain  
Nahikari Diosdado  
Oscar Jara Holliday  
Sol Benavente  
Sol Nasello  
Soraya Ronquillo  
Tania Pérez-Bustos  
Verónica Paladino



Reconocimiento – No comercial – Compartir bajo la misma licencia 3.0. Se permite libremente copiar, distribuir y comunicar públicamente esta obra siempre y cuando se reconozca la autoría y no se use para fines comerciales. Si se altera o transforma, o se genera una obra derivada, sólo podrá distribuirse bajo una licencia idéntica a ésta. Licencia completa: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/es/>



Coordinación:

Maitane Arnoso Martinez  
UPV/EHU (PISTU)  
Alberto Gastón Dapena  
Emaús Fundación Social

Depósito legal:

978-84-09-44765-7

Traducción:

Idoia Larrañaga Hernández

Diseño y maquetación:

Iban Buján Otero

Impresión:

Guccia

Donostia – San Sebastián, octubre 2022

Argitalpena doan deskargatzeko:

<http://www.emaus.com/>

<https://issuu.com/grupoemausfundacionsocial>

Con el apoyo de



# ÍNDICE

001.	INTRODUCCIÓN: ¿POR QUÉ ESTA COMPILACIÓN DE TEXTOS?	.6
002.	LOS DERECHOS HUMANOS EN UNA UNIVERSIDAD TRANSFORMADORA	.12
003.	CONSTRUCCIÓN NACIONAL Y UNIVERSIDAD: LOS EFECTOS DE LA SUBALTERNIDAD VASCA	.22
004.	OTRA UNIVERSIDAD, PARA OTRA CIENCIA, HACIA OTRA SOCIEDAD	.36
005.	CONSTRUYENDO PUENTES, TEJIENDO REDES.	.54
006.	NO HABRÁ UNA UNIVERSIDAD DE CALIDAD MIENTRAS SIGA SIENDO MONOCOLOR	.66
007.	APRENDER AL CALOR DE LA ORGANIZACIÓN POPULAR.	.78
008.	CAMINOS HACIA LA TRANSFORMACIÓN.	.88
009.	PAULO FREIRE, EDUCACIÓN POPULAR Y EXTENSIÓN UNIVERSITARIA CRÍTICA.	.100
0010.	SITUACIÓN Y GESTIÓN DE LA REALIDAD LGBT+ EN LA UPV/EHU	.112
0011.	MI TIEMPO YA NO ES MÍO: REFLEXIONES ENCARNADAS SOBRE LA CIENCIOMETRÍA	.124
0012.	APOSTANDO POR PROCESOS METODOLÓGICOS TRANSFORMADORES	.136
0013.	APRENDIZAJE SERVICIO COMO PROPUESTA METODOLÓGICA TRANSFORMADORA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO	.148
0014.	REHABI(LI)TAR LA UNIVERSIDAD VACIADA	.168
0015.	¿INNOVACIÓN? DE LA OBSESIÓN POR EL LUCRO A LA DEFENSA DE LA VIDA	.176
0016.	GOBERNANZA UNIVERSITARIA EN LA LEY DE UNIVERSIDADES EN ESPAÑA: ¿UNA EXCEPCIÓN?	.188

# .001

---

ALBERTO GASTÓN DAPENA

*EMAÚS FUNDACIÓN SOCIAL  
UNIBERTSITATE KRITIKOA SAREA*

MAITANE ARNOSO MARTÍNEZ

*PISTU  
UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO-EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA  
UNIBERTSITATE KRITIKOA SAREA*

# **INTRODUCCIÓN: ¿POR QUÉ ESTA COMPILACIÓN DE TEXTOS?**

La preocupación por el prestigio y la calidad, se ha convertido en la última década en una cuestión central de la función universitaria. En esta tarea, el Modelo Europeo de Excelencia se ha configurado como la hoja de ruta a la que las universidades deben responder y la evaluación del profesorado y su producción científica, en un indicador central de dicha evaluación. Asimismo, los últimos cambios de las estructuras universitarias europeas se orientan hacia dos objetivos: mejorar las condiciones de movilidad de los/las estudiantes y establecer una relación más estrecha entre la educación superior y el mundo laboral, haciendo de la empleabilidad y las necesidades de las empresas uno de sus pilares fundamentales.

Ante esta forma de entender la calidad, diversas voces se han posicionado denunciando que la Universidad Pública estaría dejando de ser una institución de la sociedad para convertirse cada vez más en una organización del mercado, priorizando el conocimiento y las disciplinas capaces de generar una rentabilidad económica y/o empresarial en claves propias del sistema, en detrimento de otras disciplinas sociales generadoras de valores vinculados a corrientes humanistas y transformadoras.

Así, estaríamos asistiendo a una era de construcción de conocimiento que bien podría encajarse en un tipo de ilustración zero en el sentido propuesto por Marina Garcés, donde las universidades podrían acabar participando de una producción destilada, higienizada y envasada, lista para ser vendida sin que necesariamente contribuyese a formar a personas ni más cultas, ni más sensibles, ni más iguales, ni más sabias.

En este contexto, los modelos imperantes han estimulado un notable número de investigaciones críticas que sin embargo contrasta con la falta de propuestas alternativas. Los sexenios de transferencia del conocimiento e innovación como complemento a los sexenios de investigación son un paso abierto por las agencias de calidad, aunque no necesariamente acaban de resolver las reivindicaciones de distintos agentes que vienen discutiendo sobre esta cuestión. Igualmente se ha propuesto una mayor atención a los Objetivos de Desarrollo Sostenible u otras propuestas desde el Desarrollo Humano. Desde luego, el mayor recorrido de la calidad medida en términos de derechos humanos ha sido avanzada a través de los criterios de responsabilidad social anclada en una perspectiva medioambiental, aunque estas propuestas, no necesariamente son suficientes para hacer frente a los desafíos y propuestas radicales que necesita el mundo que estamos dejando a las próximas generaciones.



Vivimos en un contexto de emergencias, que no hacen más que evidenciar la urgencia de transitar hacia otro modelo socio económico compatible con la sostenibilidad de la vida. A la reciente emergencia sanitaria, predecesora de un desmantelamiento de lo público desde el mantra de la austeridad, se le une una próxima emergencia energética que a su vez cuestiona, desafía y profundiza la emergencia climática que nos (con) cierne. Los grupos más vulnerables son, indudablemente, los colectivos que sufren de una manera más virulenta los efectos de las concatenaciones de crisis y una extrema derecha cada vez más beligerante identifica nuevos caldos de cultivo en los que alimentarse.

Decía Gramsci que el viejo mundo muere y otro está por nacer. Y en esa tarea, las universidades que construyamos, también van a tener que ayudar a evitar que crezcan los monstruos. Agazapadas en formatos de calidad y constreñidas en sus lógicas, nos cuesta abrir nuevas ventanas y pensar en otros marcos. Lo hacemos, pero quizás en unos límites más estrechos de los que exige nuestro contexto histórico.

Pero para ello, mucho debe cambiar. Convendría que la universidad, especialmente la pública, se sacuda de las lógicas mercantilistas y el clientelismo y se ponga al servicio de la sociedad, recuperando el carácter crítico que históricamente ha permitido conquistas sociales. Aspiramos y apostamos por contribuir a este cambio a partir del cuestionamiento de la relación que la institución universitaria ha tejido con el territorio, reflexionando sobre cómo se vincula con diferentes luchas sociales (véase feminismo, antirracismo, DDHH, ecologismo, etc.) y buscando grietas que puedan reforzar mutuamente a las partes implicadas.

Y como sea que toda grieta se forma necesariamente a partir de tensiones, este libro pretende recoger voces diversas que cuestionan la era de capitalismo cognitivo en la que estamos navegando, y que relegan el rol social de la universidad pública hacia una institución alineada con el mercado y sus lógicas. Desde nuestra participación y activismo en Unibertsitate Kritikoa Sarea ([www.uks.eus](http://www.uks.eus)), el trabajo que venimos haciendo desde Emaús Fundacion Social para construir una universidad crítica, y las contribuciones del proyecto PISTU (Pensar la Innovación Social desde las Transformaciones Universitarias) realizado el marco de la convocatoria universidad-sociedad (US21/24), partimos de una reflexión crítica sobre las lógicas de la calidad universitaria, y ponemos en diálogo a distintos agentes que desde distintos ámbitos estamos reflexionando sobre lo mismo. Abrir los marcos para poder pensar más amplio y aterrizar más concreto. Soñar en grande para marcar un camino y una ruta de viaje. Pretendemos contar, en un solo documento, con distintas representaciones que, desde una perspectiva crítica, permitan reforzar el debate de calidad, así como ir generando un espacio de trabajo común entre las personas participantes en este documento que nos permita aunar fuerzas y tener una mayor incidencia política.

Así, entre las distintas contribuciones, podrán encontrarse en esta compilación reflexiones que nos recuerdan el enfoque integral desde el paradigma de los derechos humanos que podría guiar la docencia e investigación universitaria, así cómo, formar parte de la realidad interna de la misma, es decir, en su organización, en la contratación y condiciones laborales, así como en la participación y gobernanza (entre otras). Además, en relación a la propuesta de Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU) aprobada en el Consejo de Ministros el 21 de mayo de 2022, se evidencia, teniendo en cuenta el carácter progresista del actual gobierno español, la posibilidad (si llega a buen puerto), de potenciar escenarios menos pegados a los preceptos economicistas que vienen guiando la educación superior; en concreto, haciendo frente a la precariedad del personal docente e investigador y a la clara ausencia de financiación pública, así como a una nueva forma de gestión comprometida con la igualdad, la ciencia abierta y ciudadana o la formación a lo largo de la vida (entre otras).

Los textos incluidos, nos permiten situar la construcción de la universidad pública en el territorio nacional en el que está inserta, discutiendo con sus autoras sobre las implicaciones que ello tiene en una nación sin Estado en la que las distintas universidades públicas del territorio no están necesariamente articuladas entre sí y en las que las lógicas meritocráticas y clientelares también han llegado con intención de quedarse, poniendo en riesgo la función democratizadora y de construcción popular que podría responder a lógicas más soberanas y emancipadoras que las que actualmente vienen hegemonizándose.

En esta línea, se denuncia el modo en el que las lógicas de la excelencia y la calidad, tanto el cientifismo acrítico como la tecnificación del “saber” afianzan una educación domesticadora que perpetúa las relaciones de poder y suponen la aniquilación del conocimiento para construir otro mundo posible. Igualmente, se revela el modo en el que la inclusión de la “innovación” como estrategia para alcanzar el progreso se ha convertido en un motor para extender y perpetuar la modernidad capitalista, con una agenda oculta de ciertos sectores privilegiados para continuar en su proceso de acumulación de beneficios y control social. Así, frente a la supuesta neutralidad científica, se pone en valor la pluralidad y la creación de diversas formas de saber que permitan interpretaciones de la realidad desde posiciones contrahegemónicas, que son cada vez más urgentes para sacar a la universidad de la deriva en la que se encuentra.

Entre ellas, la inclusión de la perspectiva feminista y la relación del quéhacer universitario en relación al movimiento feminista y LGBT+ y sus demandas, así como la incorporación de la decolonialidad del saber y por supuesto de la autoreflexión sobre los motivos por los que en la actualidad, la población llegada de otras orillas sigue estando infra-representada no sólo entre el estudiantado universitario sino también entre el profesorado y las personas contratadas, colaborando en la perpetuación de una sociedad desigual en la que en los próximos años seguiremos viendo a jóvenes autóctonas- blancas- con títulos universitarios y acceso a mejores trabajos y una población racializada que seguirá ejecutando el trabajo que descartan las otras.

Para todo ello, nuestras colaboradoras, nos traerán también las experiencias de otras regiones, principalmente aunque no sólo, de América Latina, donde la demanda de una Universidad que escuche, acompañe y aprenda al calor de las organizaciones tiene un largo recorrido y en donde la educación popular ha ido conquistado ámbitos hasta lograr que las instituciones y políticas educativas oficiales las tengas presentes como aportes innovadores y significativos para repensar la educación ante los inéditos desafíos contemporáneos. Con experiencias concretas que involucran actores de la sociedad civil y de la universidad, se discuten el efecto de estas interacciones en claves de bienestar y expansión de capacidades para el desarrollo humano, como alternativas a los indicadores de calidad que vienen dominando la escenografía universitaria.

Una apuesta por una ciencia también más lenta, sin envasados al vacío, respetuosa con la conciliación con la vida, haciendo de la universidad un espacio de generosidad y cuidado que propicie un ethos científico más solidario. Una apuesta por metodologías transformadoras que, frente a la hegemonía de la ciencia positivista, sea capaz de incorporar otras herramientas (investigación acción participativa, residencias colaborativas, aprendizaje servicio, entre otras) que promuevan modelos democráticos de construcción de conocimiento, con metodologías desde abajo que avancen hacia la horizontalidad del saber.

Nuestro agradecimiento más sincero a todas las autoras, por la confianza depositada en esta propuesta, así como a la financiación recibida por la Agencia Vasca de Cooperación y a la ayuda recibida para el Proyecto PISTU: Thinking about Social Innovation from University Transformations a través de la convocatoria Universidad-Sociedad 2022 de la Universidad del País Vasco.

Un afectuoso abrazo y deseos de una lectura disfrutada.

Alberto y Maitane

**.002**

**LOS DERECHOS  
HUMANOS EN UNA  
UNIVERSIDAD  
TRANSFORMADORA.**

<sup>1</sup> Disponible en el enlace <https://www.ohchr.org/es/topics>

<sup>2</sup> Tras enumerar 11 principios rectores que deben regir la acción en favor de los derechos humanos, desarrolla los siguientes 7 puntos, con sus correspondientes medidas: a) los derechos como elemento básico del desarrollo sostenible; b) los derechos en épocas de crisis; c) igualdad de género e igualdad de derechos para las mujeres; d) participación de los ciudadanos y espacio cívico; e) derechos de las generaciones futuras, especialmente la justicia climática; f) los derechos humanos en el centro de la acción colectiva; y, g) nuevos horizontes para los derechos humanos.

<sup>3</sup> En la base de una educación más crítica y orientada a la transformación social hay que: a) desnaturalizar y denunciar el capitalismo como paradigma economicista dominante; b) descolonizar el imaginario colectivo (androcentrismo, eurocentrismo, antropocentrismo); c) incluir la interculturalidad crítica como otra cualidad imprescindible para construir el pensamiento emancipador; d) incorporar el feminismo como parte de la dimensión política de la educación; e) utilizar la interseccionalidad como una herramienta analítica para estudiar, entender y responder a las maneras en que el género se cruza con otras identidades y cómo estos cruces contribuyen a experiencias únicas de opresión y privilegio; y, f) promover el diálogo de saberes (Celorio y Del Río, 2018).

## 1. INTRODUCCIÓN

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948, en París, es considerada generalmente el fundamento de las normas internacionales sobre derechos humanos. La Declaración supone el primer reconocimiento universal de que los derechos básicos y las libertades fundamentales son inherentes a todos los seres humanos, inalienables y aplicables en igual medida a todas las personas, y que todas y cada uno/a de nosotras hemos nacido libres y con igualdad de dignidad y de derechos.

Cabe afirmar que hoy los derechos humanos son referencia en todas las actividades de la vida. Las Naciones Unidas (ONU) cuando se refiere a los derechos humanos los encuadra en estas cinco categorías: 1) espacio cívico y democracia; 2) desarrollo y vivir con dignidad; 3) igualdad y no discriminación; 4) justicia y estado de derecho; y, 5) paz y seguridad. Cada una de estas categorías incluye muchos temas, así:

1. Espacio cívico y democracia: espacio cívico y defensores de derechos humanos, la democracia, el derecho a participar y el proceso electoral, espacio digital y derechos humanos, libertad de reunión y de asociación, y libertad de opinión y expresión.
2. Desarrollo y vivir con dignidad: empresas y derechos humanos cambio climático y medioambiente, medidas coercitivas unilaterales, educación y derechos culturales, salud, tierra y vivienda, la pobreza, el derecho a la alimentación y a la protección social, derecho al desarrollo, desarrollo sostenible a través de los derechos humanos, y agua y saneamiento.
3. Igualdad y no discriminación: albinismo, infancia y juventud, libertad de religión, pueblos indígenas, personas LGBTI, migración, las minorías, personas mayores, personas con discapacidades, racismo, xenofobia e intolerancia, e igualdad de género y los derechos de la mujer.
4. Justicia y estado de derecho: administración de justicia y aplicación de la ley, pena de muerte, detención, desapariciones y ejecuciones, esclavitud y trata de personas, terrorismo y extremismo violento, y tortura.
5. Paz y seguridad: prevención, alerta temprana y seguridad, emergencias humanitarias y situaciones de conflicto, y justicia de transición y mantenimiento de la paz después de un conflicto.

Sin embargo, demasiadas veces, los derechos humanos no están presentes ni son respetados en la realidad cotidiana, como lo demuestra que el 24 de febrero de 2020, con motivo de la celebración del 75 aniversario de la ONU y en la inauguración del 43º período de sesiones del Consejo de Derechos Humanos de la ONU en Ginebra, su Secretario General hiciera a los Estados miembros un llamamiento a la acción por los derechos humanos, insistiendo en que son nuestra herramienta más poderosa para ayudar a las sociedades a crecer en libertad, a la vez que detallaba un plan de siete puntos para un cambio positivo (Guterres, 2020).<sup>2</sup>

En este artículo, de forma escueta dada su dimensión, describiré los principales hitos históricos anteriores a la DUDH, analizando su actual fuerza jurídica vinculante y los nuevos derechos emergentes, así como la importancia del Programa mundial de la ONU para la educación en derechos humanos y el nivel de seguimiento en la UPV/EHU, finalizando con unas conclusiones sobre el papel que considero deben tener los derechos humanos en una universidad que pretenda ser transformadora.<sup>3</sup>

## 2. ALGUNOS PRECEDENTES HISTÓRICOS ANTERIORES A LA DUDH

De forma muy breve, cabe destacar (Unidos por los Derechos Humanos, 2022):

- El Cilindro de Ciro: aparece grabado en un cilindro de barro cocido en lenguaje acadio con escritura cuneiforme y es reconocido como el primer documento de los derechos humanos en el mundo, ya que data del año 539 a.C., y declara que todas las personas tienen el derecho a escoger su propia religión, estableciendo la igualdad racial y teniendo disposiciones en alguna medida similares a los primeros cuatro artículos de la DUDH.
- La ley natural romana: observa que las personas, en el transcurso de la vida, tienden a seguir ciertas leyes que no estaban escritas, pero que derivan de la naturaleza de las cosas.
- La Carta Magna: el rey Juan de Inglaterra la firmó en 1215 y enumera el derecho de la iglesia a estar libre de la intervención del Gobierno, los derechos de todos los ciudadanos libres a poseer y heredar propiedades y que se les proteja de impuestos excesivos, el derecho de las viudas que poseían propiedades a poder decidir no volver a casarse, principios de garantías legales y de igualdad ante la ley, así como la prohibición del soborno y la mala conducta de los funcionarios.
- La Petición del Derecho: se realizó por el Parlamento Inglés en 1628 y fue enviada a Carlos I como una declaración de libertades civiles, haciendo valer cuatro principios: 1) no se podrá recaudar ningún impuesto sin el consentimiento del Parlamento; 2) no se puede encarcelar a ningún súbdito sin una causa probada (reafirmación del derecho de habeas corpus); 3) a ningún soldado se le puede acuartelar debido a su ciudadanía; y, 4) no puede usarse la ley marcial en tiempos de paz.

<sup>4</sup> La ONU también ha aprobado otros Tratados de Derechos Humanos, como la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial de 1965; la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer de 1979; la Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes de 1984; la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989; la Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares de 1990; la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de 2006; y, la Convención Internacional para la protección de todas las personas contra las desapariciones forzadas de 2006.

<sup>5</sup> El Comité examinó el sexto informe periódico de España (E/C.12/ESP/6) en sus sesiones 16ª y 17ª (véanse E/C.12/SR.16 y 17), celebradas los días 21 y 22 de marzo de 2018. En su 28ª sesión, celebrada el 29 de marzo de 2018, aprobó las observaciones finales, disponibles en el enlace [https://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=E/C.12/ESP/CO/6&Lang=Sp](https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=E/C.12/ESP/CO/6&Lang=Sp)

<sup>6</sup> En sucesivos apartados, analiza los aspectos siguientes: justiciabilidad de los derechos económicos, sociales y culturales; empresas y derechos económicos, sociales y culturales; autonomía y disparidades regionales; medidas de austeridad; máximo de los recursos de que se disponga; no discriminación; igualdad entre hombres y mujeres; desempleo; brecha salarial entre hombres y mujeres; condiciones de trabajo; derechos sindicales; seguridad social; pobreza; derecho a una vivienda adecuada; desahucios; migrantes y solicitantes de asilo; derecho a la salud; derecho a la salud sexual y reproductiva; derecho a la educación; derechos culturales; y, otras recomendaciones.

<sup>7</sup> Inicialmente no estaba contemplado, pero se han ido incorporando Protocolos facultativos que, siempre que el Estado Parte lo ratifique, lo contemplan.

- La Declaración de Independencia de Estados Unidos de América: el Congreso de Estados Unidos lo aprobó el 4 de julio de 1776 y hace énfasis en dos temas: derechos individuales y el derecho de revolución.
- La Constitución de Estados Unidos de América y la Carta de Derechos: fue escrita en el verano de 1787 en Filadelfia y es la constitución nacional escrita más antigua en uso, que define los organismos principales del gobierno y sus jurisdicciones, así como los derechos básicos de la ciudadanía. Las primeras diez enmiendas a dicha Constitución, denominada la Carta de Derechos, entraron en vigor el 15 de diciembre de 1791, y limitan los poderes del gobierno federal de Estados Unidos, protegiendo los derechos de todos los ciudadanos, residentes y visitantes en territorio estadounidense a la libertad de expresión, la libertad religiosa, el derecho de tener y portar armas, el derecho de reunirse y la libertad de petición.
- La declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano: la Asamblea Nacional Constituyente francesa adoptó en 1789, seis semanas después del ataque súbito a la Bastilla y apenas tres semanas después de la abolición del feudalismo, la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, que proclama que a todos los ciudadanos se les deben garantizar los derechos de libertad de propiedad, seguridad, y resistencia a la opresión.
- La Primera Convención de Ginebra: dieciséis países europeos y varios países de América firmaron, en 1864, un convenio para el tratamiento de soldados heridos en combate, estipulando la obligación de proveer atención médica sin discriminación a personal militar herido o enfermo y de respetar el transporte y el equipo del personal médico que lleven el signo distintivo de la cruz roja sobre fondo blanco.
- La Sociedad de las Naciones: se estableció al terminar la primera guerra mundial para crear un marco jurídico y los correspondientes mecanismos de vigilancia de ámbito internacional que protegieran a las minorías. Desgraciadamente no impidió el desarrollo de la segunda guerra mundial.
- Las Naciones Unidas: a la finalización de la segunda guerra mundial, en abril de 1945, delegaciones de cincuenta países se reunieron en San Francisco, para crear un organismo internacional que promoviera la paz y evitara guerras futuras. El Acta Constitutiva de la nueva organización de las Naciones Unidas entró en vigor el 24 de octubre de 1945, fecha que se celebra cada año como Día de las Naciones Unidas.



### 3. LA CARTA INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS HUMANOS Y SU APLICABILIDAD

La DUDH pretende establecer un sistema internacional de protección de los derechos humanos, reconociendo que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos, y consiguió que esos derechos fueran incorporados en las constituciones de muchos Estados. Casi dos décadas después, en 1966, la ONU aprobó, aunque no entraron en vigor hasta diez años después, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), que junto con la DUDH forman la Carta Internacional de Derechos Humanos<sup>4</sup>, y desarrollan la mayoría de los derechos ya consagrados en la DUDH, como el derecho a la vida, la igualdad ante la ley, la libertad de expresión, el derecho al trabajo, la seguridad social y la educación, pero haciéndolos jurídicamente vinculantes para los Estados Partes que los han ratificado, ya que tienen la obligación de respetar, proteger y promover los derechos humanos, así como de adoptar medidas para asegurar que todas las personas de sus Estados puedan disfrutar de los derechos allí establecidos. Por ejemplo, el art. 2, párrafo 1º, del PIDESC dispone que: “Cada uno de los Estados Partes en el presente Pacto se compromete a adoptar medidas, tanto por separado como mediante la asistencia y la cooperación internacionales, especialmente económicas y técnicas, hasta el máximo de los recursos de que disponga, para lograr progresivamente, por todos los medios apropiados, inclusive en particular la adopción de medidas legislativas, la plena efectividad de los derechos aquí reconocidos.”

Precisamente, el Comité del PIDESC en sus Observaciones finales al sexto y hasta la fecha último Informe periódico de España del año 2017<sup>5</sup>, indica los principales motivos de preocupación y recomendaciones<sup>6</sup> y en la Observación 54 pide a España que dé amplia difusión a dichas observaciones finales en todos los niveles de la sociedad, así como entre los funcionarios públicos, las autoridades judiciales, los legisladores, los abogados, el Defensor del Pueblo y las organizaciones de la sociedad civil. Esto ya lo había pedido en términos parecidos en sus anteriores Observaciones de 2012 al 5º Informe de España, de 2004 al 4º Informe de España, y de 1996 al 3º Informe de España, lo que demuestra que sigue sin cumplirse. Y es algo muy importante, ya que el conocimiento de las recomendaciones del Comité de la ONU sobre el grado de cumplimiento del Tratado puede estimular el debate nacional sobre los derechos humanos en la sociedad y fomentar que nuevos sectores adquieran un compromiso con los mismos, a la vez que ayudará a que dichas recomendaciones sean tenidas en cuenta por los Estados.

Es el sistema jurídico interno de cada Estado quien debe proporcionar la principal protección jurídica de los derechos humanos garantizados por el derecho internacional, pero cuando los procedimientos jurídicos nacionales no solucionan las violaciones de derechos humanos, existen mecanismos y procedimientos a escala regional e internacional para atender las denuncias individuales y de grupo<sup>7</sup>, con miras a velar que se respeten, apliquen y hagan cumplir a escala local las normas internacionales en materia de derechos humanos.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Los propios Tratados crean el órgano encargado de examinar los Informes de cada Estado sobre el cumplimiento del Tratado, así como las denuncias de las personas particulares o grupos. Información detallada sobre Organismos especializados, fondos y programas en las págs. 56 y 57 de El sistema de tratados de derechos humanos de las Naciones Unidas, de 2012, disponible en el enlace [https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/FactSheet30Rev1\\_sp.pdf](https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/FactSheet30Rev1_sp.pdf)

<sup>9</sup> Elaborada en el marco del Forum Universal de las Culturas de Barcelona en septiembre de 2004, y aprobada en el Forum de Monterrey (México) en noviembre de 2007, está disponible en [https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/CONACYT/04\\_Docentes\\_UdeO\\_ubicar\\_el\\_de\\_alumnos/Contenidos/Lecturas%20obligatorias/M.5\\_cont\\_3\\_DUDHE.pdf](https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/CONACYT/04_Docentes_UdeO_ubicar_el_de_alumnos/Contenidos/Lecturas%20obligatorias/M.5_cont_3_DUDHE.pdf)

<sup>10</sup> El art. 1-3° de esta Declaración establece el derecho a la renta básica o ingreso ciudadano universal, que asegura a toda persona, con independencia de su edad, sexo, orientación sexual, estado civil o condición laboral, el derecho a vivir en condiciones materiales de dignidad. A tal fin, se reconoce el derecho a un ingreso monetario periódico sufragado con reformas fiscales y a cargo de los presupuestos del Estado, como derecho de ciudadanía, a cada miembro residente de la sociedad, independientemente de sus otras fuentes de renta, que sea adecuado para permitirle cubrir sus necesidades básicas.

<sup>11</sup> Disponible en <https://www.ohchr.org/es/resources/educators/human-rights-education-training/united-nations-decade-human-rights-education-1995-2004>

## 4. NUEVOS DERECHOS HUMANOS EMERGENTES

Los derechos humanos emergentes son reivindicaciones legítimas de la ciudadanía dirigidas a la formulación de nuevos o renovados derechos humanos, dado que el paso del tiempo y la globalización hacen que aparezcan nuevos retos en materia de derechos humanos, a la vez que recuerda los aún pendientes.

Estas reivindicaciones han adoptado distintas formulaciones, entre las que destacan la Declaración Universal de Derechos Humanos Emergentes<sup>9</sup>, que recoge desde nuevas interpretaciones de derechos clásicos, como, por ejemplo, el derecho humano a acceder a los medicamentos, que es una prolongación del clásico derecho a la salud, hasta formulaciones novedosas, como el derecho a una renta básica<sup>10</sup>, que otorgaría capacidad económica y permitiría a todas las personas, entre otras muchas cosas, acceder a la formación universitaria (Elías, 2021).

## 5. PROGRAMA MUNDIAL PARA LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

Aprovechando las bases establecidas durante el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos (1995-2004)<sup>11</sup>, la Asamblea General de la ONU estableció, el 10 de diciembre de 2004, el Programa Mundial para la educación en derechos humanos<sup>12</sup> con objeto de promover la ejecución de programas de educación en la esfera de los derechos humanos en todos los sectores, lo que refleja el reconocimiento cada vez mayor, por parte de la comunidad internacional, de que la educación en derechos humanos puede producir resultados de gran alcance, ya que al promover el respeto de la dignidad humana, la igualdad y la participación en la adopción democrática de decisiones, contribuye a largo plazo a la prevención de los abusos y los conflictos violentos.

El Programa Mundial es abierto y se estructura en etapas consecutivas a fin de promover la ejecución de programas de educación en derechos humanos en todos los sectores: la primera etapa<sup>13</sup> cubrió el período 2005-2009 y se centró en los sistemas de enseñanza primaria y secundaria; la segunda<sup>14</sup> abarcó el período 2010-2014 y se centró en la enseñanza superior, los funcionarios públicos, los miembros de las fuerzas del orden y el personal militar; la tercera<sup>15</sup> se realizó entre 2015-2019 y planteó reforzar la aplicación de las dos primeras fases y promover la formación en derechos humanos para las y los profesionales de los medios de comunicación y las y los periodistas; la cuarta<sup>16</sup>, que se inició en 2020 y durará hasta 2024, convierte a la juventud en el grupo central, haciendo especial hincapié en la educación y la formación en materia de igualdad, derechos humanos y no discriminación, así como en la inclusión y el respeto de la diversidad con el fin de construir sociedades inclusivas y pacíficas, alineándose con la meta 4.7 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de la ONU (ODS).

Se destaca la importancia de la educación en derechos humanos al profesorado, ya que tiene un papel y una responsabilidad fundamentales a la hora de transmitir los valores, las competencias, las actitudes, la motivación y las prácticas en materia de derechos humanos.

Ello exige adoptar una política integral de formación en derechos humanos, de forma que los introduzca en los currículos de formación, que utilice y promueva metodologías participativas, centradas en las y los educandos y basadas en las experiencias, así como métodos de evaluación apropiados, y elaboración de los recursos conexos.

También es necesario promover la integración de la educación y la formación en derechos humanos en los planes de estudios, así como establecer una estrecha cooperación con las instituciones nacionales de derechos humanos y la sociedad civil.

## 6. SITUACIÓN EN LA UPV/EHU

En el Plan estratégico 2022-25 se afirma que la UPV/EHU se configura “sobre la base de un firme compromiso ético y social, mediante la defensa de los derechos humanos, la igualdad de género, la multiculturalidad y la convivencia en beneficio de la sociedad y de las generaciones futuras.” Y como uno de los ejes transversales están los ODS, desarrollando la EHUagenda 2030, que es una hoja de ruta que persigue alinear el trabajo de la UPV/EHU con los grandes retos del planeta, haciendo posible una aportación constatable y pragmática<sup>17</sup>.

En la estructura interna está el Aldezele, que es el defensor de los derechos de todos los miembros de la UPV/EHU, la Dirección de Igualdad, adscrita a la Secretaría General de la UPV/EHU, el Servicio de atención a personas con discapacidades, el Servicio de atención al alumnado en centros penitenciarios, un Protocolo contra las violencias de género, los sucesivos Planes de igualdad, el Programa de atención al alumnado refugiado, los sucesivos Planes de inclusión, el Programa de ayudas reintegrables al pago de la matrícula, y diversos Programas de voluntariado. No obstante, hay grandes áreas de mejora en las condiciones laborales, especialmente del personal investigador, así como de quienes trabajan en servicios permanentes pero contratados a empresas externas, como el caso de la limpieza, que tienen peores condiciones de las que obtendrían de pertenecer al personal propio de la UPV/EHU.

En la docencia está el programa de desarrollo de la competencia académica del profesorado IRAKER, donde hasta ahora no se han trabajado en forma específica los derechos humanos. Pero sí aparecen como una de las competencias transversales en la formación del estudiantado dentro de la “Ética y responsabilidad profesional”<sup>18</sup>. También hay un Máster en derechos fundamentales y poderes públicos. Por tanto, hay una carencia de formación específica en materia de derechos humanos, tanto dirigida al profesorado como al estudiantado.

<sup>12</sup> El Programa Mundial, aprobado según Resolución 59/113 A y disponible en <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N04/483/07/PDF/N0448307.pdf?OpenElement> ha sido complementado en el año 2011 por la Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en materia de Derechos Humanos, <https://www.ohchr.org/es/resources/educators/human-rights-education-training/world-programme-human-rights-education>

<sup>13</sup> Disponible en <https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/PActionEducationsp.pdf>

<sup>14</sup> Disponible en [https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/WPHRE\\_Phase\\_2\\_sp.pdf](https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/WPHRE_Phase_2_sp.pdf)

<sup>15</sup> Disponible en [https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/ThirdPhaseWPHREducation\\_SP.pdf](https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/ThirdPhaseWPHREducation_SP.pdf)

<sup>16</sup> Disponible en <https://www.ohchr.org/es/resources/educators/human-rights-education-training/world-programme-human-rights-education/phase4>

<sup>17</sup> Se identifican las aportaciones a los ODS 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 17 y 17+ 1. Disponible en el enlace <https://www.ehu.eus/es/web/iraunkortasuna/ehuagenda-2030/ekarpenak-eta-ekintzak>

<sup>18</sup> Se establece que el primer criterio fundamental de carácter moral que podría ayudar al alumnado a identificarse como profesional es el de “respetar la dignidad, la libertad, la igualdad, y los derechos humanos de clientes o usuarias del servicio, así como también, de compañeros y colegas y de toda la ciudadanía”. Disponible en la pág. 22 del enlace <https://www.ehu.eus/documents/1432750/12757375/>

<sup>19</sup> Cabe destacar que gracias a los planes de igualdad se han mapeado todas las titulaciones para conocer sus contenidos en materia de igualdad y se ha incluido como competencia transversal. Además, existen el programa INDARTU para la prevención de violencias e género, el programa ERALDATZEN para hombres estudiantes, el Espacio mixto de liderazgo BATERA, el programa AKADEME para el liderazgo de las académicas, la igualdad en cifras dentro de la UPV/EHU, el Máster universitario en estudios feministas y de género, el Máster en igualdad de mujeres y hombres, el Postgrado de experta/o en género, masculinidades y acción social, los cursos on line en el ámbito de la igualdad, la Guía para un uso inclusivo del lenguaje, las Convocatorias de premios de igualdad para TFG y TFM.

<sup>20</sup> Destacan el compromiso ambiental de los centros y el programa Reactivate + universidades, la Adhesión a la Declaración de las universidades españolas a favor del comercio justo y el consumo responsable, el compromiso con la compra pública responsable, la participación en la red europea U-Mob Life, el Programa Campus Bizia Lab, el Proyecto de sensibilización para el consumo responsable de energía eléctrica, el diagnóstico de la movilidad, con el programa de compartir coche y el fomento del uso de la bicicleta, así como el máster propio en medioambiente, sostenibilidad y ODS y la participación en el Programa Jauzi Handia de formación sobre cambio climático y derechos humanos.

En la investigación se abarcan la casi totalidad de áreas de conocimiento y algunas tienen una relación directa con el desarrollo de los ODS. Además, existen la Cátedra UNESCO de Derechos Humanos y Poderes Públicos, la Cátedra UNESCO sobre desarrollo sostenible y educación ambiental, la Clínica jurídica por la justicia social, y el Observatorio ToShare para un reparto justo de la riqueza, que también realizan una importante labor en la transmisión de conocimiento y en su relación directa con la sociedad.

Globalmente destacan positivamente las actuaciones en materia de igualdad entre mujeres y hombres<sup>19</sup> y las de protección medioambiental.<sup>20</sup>

## 7. CONCLUSIONES

La universidad transformadora debe alinearse con el Programa mundial para la educación en derechos humanos, de forma que los mismos estén presentes en su realidad interna, es decir, en su organización, en la contratación y condiciones laborales del personal, en la participación proporcional de todas las personas y estamentos, así como en su actuación docente, investigadora y de transmisión a la sociedad, de manera que favorezca la implementación de los derechos humanos, así como el reconocimiento de otros nuevos derechos.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Celorio, Gema y Del Río, Amaia. (2018). La Universidad como espacio para la educación y la transformación social. En Secretaría General Iberoamericana. *El papel de la Universidad Iberoamericana en la Agenda 2030*. (pp. 46-65). Disponible en: <https://www.segib.org/?document=el-papel-de-la-universidad-iberoamericana-en-la-agenda-2030>
- Elías. (2021). *Los derechos humanos y la renta básica*. Asociación Red Renta Básica. Disponible en <https://www.redrentabasica.org/rb/los-derechos-humanos-y-la-renta-basica/>
- Guterres, Antonio, (2020). *La aspiración más elevada. Llamamiento a la acción a favor de los derechos humanos*. ONU. Ginebra. Disponible en [https://www.un.org/en/content/action-for-human-rights/assets/pdf/The\\_Highest\\_Aspiration\\_A\\_Call\\_To\\_Action\\_For\\_Human\\_Right\\_SPA.pdf](https://www.un.org/en/content/action-for-human-rights/assets/pdf/The_Highest_Aspiration_A_Call_To_Action_For_Human_Right_SPA.pdf)
- ONU. (2012). *El sistema de tratados de derechos humanos de las Naciones Unidas*. Nueva York. Disponible en [https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/FactSheet30Rev1\\_sp.pdf](https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/FactSheet30Rev1_sp.pdf)
- Unidos por los Derechos Humanos. (2022). *Una breve historia sobre los derechos humanos*. Disponible en <https://www.unidosporlosderechoshumanos.es/what-are-human-rights/brief-history/>

# .003

---

MARIO ZUBIAGA

MIEMBRO GRUPO INVESTIGACIÓN  
PARTE HARTUZ  
UPV/EHU

**CONSTRUCCIÓN  
NACIONAL Y  
UNIVERSIDAD:  
LOS EFECTOS DE LA  
SUBALTERNIDAD  
VASCA.**

<sup>1</sup> Foucault, M. (1975/1992): Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión. Madrid: Siglo XXI.

<sup>2</sup> Horvat, S. (2021): After the apocalypse, Cambridge. Polity Press. Y Danowsky, D. & Viveiros de Castro, E. (2019): Un mundo por venir. Ensayo sobre los miedos y los fines. Buenos Aires. Caja negra editora.

<sup>3</sup> Rosanvallon, P. (2012): La sociedad de los iguales. Barcelona. RBA.

<sup>4</sup> Amurrio, M. & Larrinaga, A. (2015): Unibertsitate-eredu aldaketaren eragina irakasle eskaldunen hizkuntza jarretan. Donostia-San Sebastián. Jakin 207. Marzo-Abril.

La tarea eterna de la universidad – ser promotora y depositaria de la sabiduría –, se ha ido adaptando al compás del espíritu de la época. Estudiar e investigar. Enseñar, puente entre los dos anteriores. Estas son las principales actividades de la universidad. Sin embargo, qué se considera una sabiduría válida, qué tecnología necesita cada sistema económico para desarrollarse, cuál es la autoridad que hay que regenerar y cuáles son los conocimientos o “las competencias” que necesitan sus gestores –por mencionar el nada ingenuo concepto que hoy nos domina–, van cambiando constantemente. De hecho, el conocimiento aplicado suele ser el principal objetivo de la universidad, que siempre es funcional a algo, a alguien. La universidad está lejos de ser universal o, mejor dicho, lo universal está siempre localizado y dotado de determinados contenidos. Ahora bien, no vamos a descubrir nada aquí sobre el desempeño de la universidad, o de su papel como estructura de poder, Foucault ya la describió hace tiempo, desde la universidad, claro.<sup>1</sup>

Entonces, si es un centro de poder, ¿cuál es la universidad que necesitaría una pequeña nación sin Estado? Respuesta breve: la nación necesita el Estado, y ese pequeño Estado, si quiere asegurar el desarrollo de la nación, una universidad pública sólida. La que nunca ha habido en la nuestra. Sin embargo, desarrollemos un poco la explicación.

Estamos inmersos en una plena revolución. La hegemonía global en entredicho, sacudidos por una transformación tecnológica acelerada, los datos bioclimáticos que parecían inmutables, patas arriba, las desigualdades cada vez más lacerantes, y quienes vivimos en lugares que ofrecen un poco de esperanza – y por ahora, de seguridad – cerrando las puertas a vivientes sin futuro... La modernización suele sufrir procesos de aceleración de este tipo, al impulso de la conocida destrucción creativa del capitalismo. Sin embargo, en esta oleada que estamos viviendo se ha llegado a plantear de forma creíble la hipótesis del fin del mundo, del apocalipsis. La llegada del mundo sin personas.<sup>2</sup> En consecuencia, la incertidumbre absoluta y la profunda crisis conceptual del concepto de progreso son los rasgos característicos del zeitgeist de hoy, del espíritu de nuestra época.

En este caos, ¿qué nos ofrece hoy la universidad? Meritocracia tramposa y el mito de la adaptación permanente. La “dualidad” universitaria no corresponde sólo a la mezcla de grados de enseñanza, que implica un conocimiento modular superficial exigido por el mercado, sino que, por el contrario, la dualidad se ha convertido en una característica estructural del “mercado” universitario: las universidades punteras, como instrumento de regeneración de élites cada vez más reducidas, se están “secesionando” de las universidades públicas ordinarias<sup>3</sup>, y al alumnado universitario que no llega a esa supuesta “excelencia universitaria” difícilmente se le ofrecerá un trabajo y una posición global acorde con lo aprendido.



Mila Amurrio y Ane Larrinaga<sup>4</sup> han descrito con claridad el cambio de lógica que se ha percibido en el seno de la universidad: “los argumentos de legitimación se han trasladado del registro de la vocación de antaño al registro técnico, en el que se han ido imponiendo progresivamente prácticas de evaluación y control encaminadas a demostrar la efectividad del trabajo realizado. Parece que las nuevas identidades emergentes ya no responden a las demandas internas del ámbito académico, sino a las que están fuera de él, especialmente a las económicas”. Es decir, la resaca del managerialismo proveniente del ámbito privado, tal y como rigurosamente señalan las citadas investigadoras.

Marina Garcés, por su parte, también nos recuerda la situación dual, segregada, que se percibe en la universidad como consecuencia de esta lógica: “en campos cerrados sin estudiantes se reúnen los y las investigadoras punteras de interés para el sistema, mientras las universidades ordinarias compiten en busca de los estudiantes-clientes que necesitan para sostener contratos precarizados”.<sup>5</sup>

Como no sabemos cuál será el conocimiento de valor en una coyuntura de rápida “destrucción creativa”, nos dicen que habrá que asimilar una formación continua y que la universidad se encargará de ofrecer herramientas de adaptación individual, convirtiéndose en medidora del éxito o fracaso individual. Hay un imperativo de adaptación a un futuro que nadie puede prever escrito en la entrada del campus: “anpassung macht frei” –la adaptación te liberará–, y si consigues adaptarte, el mérito será tuyo, el éxito será tuyo. De no conseguirlo, sólo será tuya, por incapaz e inadaptado, la derrota.

Esta meritocracia no es neutral, claro. No todas las personas partimos del mismo lugar en lo que se refiere a la capacidad de adaptación, y ni siquiera en el mejor de los casos –cuando el talento natural manda–, las recompensas que reparte la sociedad son moralmente justificables. Marina Garcés subraya que la educación orientada a “liberar” potencialidades individuales está multiplicando las vidas residuales, destruyendo la cohesión social. Es decir, estamos creando demasiadas personas “innecesarias” y, tal y como recoge el reciente trabajo publicado por Michael Sandel,<sup>6</sup> esta falta de autoestima de la ciudadanía es la principal causa del auge del populismo de derechas. Un populismo que rechaza todo conocimiento con el marchamo de “oficial”, una respuesta contemporánea a una tecnocracia global que excluye y perjudica a los nuevos sans-culottes que, como reacción, abrazan el anti-intelectualismo.

Euskal Herria no es un oasis, y han llegado hasta nuestras tierras estas lógicas globales. No todas, afortunadamente, pero solo de momento, porque siempre hemos estado en sintonía con el mundo, para bien y para mal.

Para pasar del diagnóstico de la situación que vivimos a las propuestas, tendremos que centrarnos en tres procesos históricos reconocidos: la construcción popular<sup>7</sup>, la estatal y la nacional. Nos referimos a procesos íntimamente vinculados. No en vano, se necesitan instrumentos jurídico-institucionales sólidos para que una ciudadanía que precisa de un sentimiento comunitario pueda ser sujeto de derechos.

<sup>5</sup> Garcés, M. (2020). Escuela de aprendices. Barcelona. Galaxia Gutenberg.

<sup>6</sup> Sandel, M. (2020): La tiranía del mérito. ¿Qué ha sido del bien común? Barcelona. Debate.

<sup>7</sup> La traducción del término euskaldun “herrigintza” no es fácil, por los matices que ese proceso histórico ha adoptado en nuestro país. Puede entenderse como “construcción popular o democrática”.

<sup>8</sup> Derrida, J. (2002): *la universidad sin condición*. Madrid. Trotta.

## LA UNIVERSIDAD DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA CONSTRUCCIÓN ESTATAL

“La demanda/consecución de un estatus jurídico soberano y su materialización territorial”, definiríamos así el proceso de construcción estatal, que tiene como finalidad la decisión pública soberana y eficaz sobre una población y territorio determinados. Viniendo a nuestro espacio, se puede entender como un sinónimo de la institucionalización y empoderamiento político en los territorios vascos, y desde la mirada del nacionalismo vasco, el proceso tendría su punto de mira en la consecución de un Estado vasco independiente. Los pasos intermedios de ambos procesos son las institucionalizaciones asimétricas que tenemos ahora en los distintos territorios vascos.

A pesar de que el “sistema universitario vasco” es un término de uso común, desde el punto de vista de la estatalidad no se puede decir que las universidades que tenemos en nuestro país –hablamos sobre todo las públicas–, se proyecten a todos los territorios vascos de forma coherente, en forma de “sistema”, y mucho menos que este sistema sea soberano. La Universidad del País Vasco (UPV/EHU) es una universidad, en todos los sentidos, una universidad de la Comunidad Autónoma Vasca, aunque monopolice el nombre de la totalidad. Obviamente, la Universidad de Navarra (UPNA) se proyecta sobre la Comunidad Foral. En una situación más grave, las estructuras universitarias del Norte de Euskal Herria no están sujetas al ámbito competencial de su institución de referencia, la Mancomunidad del País Vasco. El concepto “sistema”, además, requiere articulación. La existencia de diferentes universidades públicas en los territorios vascos no sería tan grave si existiera una cierta articulación entre ellas. Lamentablemente, las relaciones existentes entre las universidades públicas de los territorios vascos difícilmente pueden describirse como “sistémica”, ya que la equivalencia entre estudios y la movilidad del estudiantado vasco sólo encuentra obstáculos en su camino. Las dificultades para que el alumnado de Iparralde venga a la UPV/EHU no las encontrará el alumnado de Almería. Es una mera consecuencia de la falta de estatalidad vasca y la ausencia de un verdadero espacio universitario europeo. Por otra parte, en detrimento de la cohesión y el trabajo en común, la relación entre las universidades públicas y privadas también se ve dominada por la competencia. Más aún, la utilización en la CAV del concepto indistinto “sistema” supone consecuencias negativas para una universidad pública que debería ser el centro de atención prioritario desde el punto de vista de la estatalidad. Si el sostenimiento de las entidades privadas se sitúa en el mismo nivel, peligra el tratamiento preferente que requeriría la universidad pública.

Como es evidente, la falta de cohesión sistémica –más allá de la institucionalización vasca asimétrica y fragmentaria– se debe también a la falta de competencias: la legislación básica sobre educación universitaria no está en manos de las instituciones vascas y están fijados por las instituciones centrales de España y Francia.

Por lo tanto, las tareas en el ámbito de la construcción estatal vasca son fácilmente identificables: en primer lugar, habría que abrir un proceso participativo de reflexión sobre el Sistema Universitario del País Vasco, que incluya, entre otras cuestiones, las siguientes:

- Consideración de la prioridad de las universidades públicas.
- Incrementar la articulación y colaboración entre las universidades vascas, tanto públicas como privadas.
- Transferencia de competencias en materia de educación universitaria a las instituciones vascas.

<sup>9</sup> Defense Advanced Research Projects Agency (DARPA) is a research and development agency of the United States Department of Defense responsible for the development of emerging technologies for use by the military. (extraído desde Wikipedia)

## LA UNIVERSIDAD DESDE LA MIRADA DE LA CONSTRUCCIÓN DEMOCRÁTICA

Podemos considerar que construcción popular y democratización son sinónimos, porque hablamos de la conformación de la ciudadanía, de la cohesión social que se consigue a través de la interacción constante entre reivindicaciones e iniciativas populares y políticas públicas inclusivas.

Si queremos poner la universidad al servicio de la construcción popular –la democratización–, tomando las palabras de Jacques Derrida<sup>9</sup>, deberíamos tener “una universidad sin condiciones”. Pero ¿de qué hablamos cuando hablamos de “condiciones”? Esa universidad sin condiciones no existe por sí misma, como no existe ninguna universalidad incondicional que no esté hegemonizada por una determinada articulación de contenidos, culturas, ideas, que, aunque se quiera de forma contingente, define lo universal. Lo que se define en cada momento como verdad.

Así pues, cuando dice que necesitamos una universidad incondicional o sin condiciones, Derrida le está pidiendo a la universidad una responsabilidad disidente de poner en duda el pensamiento crítico, poner en duda todo tipo de verdades: La verdad del mercado o la verdad política, religiosa, mediática, incluso científica. la responsabilidad de deconstruir y el compromiso de dar a luz a la verdad como acontecimiento creativo. Derecho a decirlo todo (y a publicarlo).

Hoy en día no existen monopolios en investigación y los estudios universitarios, obviamente, pero la universidad pública es la única que puede asumir esa responsabilidad crítica. Sin negar que los estudios superiores que se pueden cursar en el ámbito privado –donde no todo puede ponerse en duda–, forman parte legítima de nuestro sistema universitario, parece evidente que la universidad pública es el pilar y principal garantía de un sistema universitario vasco “incondicional o sin condiciones”.

Hay que reivindicar la autonomía universitaria, claro. Pero esa responsabilidad autónoma de la universidad pública –buscar la verdad y sacarla a la luz–, es un mero desiderátum a falta de condiciones materiales. Y la universidad pública es débil en recursos, súbdita, dependiente. Sea pública o privada, la financiación le llega desde fuera y los criterios de asignación de estos recursos no se discuten públicamente: ¿quién debe decidir en qué investigación invertir? Las propias universidades, diríamos, para empezar. Pero ¿quién tiene la decisión sobre esta cuestión en el ecosistema universitario?

<sup>10</sup> Habermas, J. (1968, 1986): *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid. Tecnos.

<sup>11</sup> El trabajo integral es imprescindible, recordando las palabras de Isaac Asimov: “lo más triste del mundo contemporáneo es que la ciencia avanza más rápido en el conocimiento que la sociedad en la sabiduría”.

<sup>12</sup> Esta misma semana he oído que el Alavés recibirá una indemnización de 160 millones de euros por el descenso a segunda división, mientras que el presupuesto de la UPV/EHU para 2022 de la mano del Gobierno Vasco ha sido alrededor de 300 millones de euros. La medida de las prioridades de nuestra sociedad. He mencionado el Alavés de la misma manera que podría mencionar a cualquier otro equipo de fútbol, que estén tranquilos los babazorros.

Muchas veces se ha dicho que una universidad “soberana” no puede convertirse en una aislada jaula de oro en la que viven los reyes-filósofos. Menos aún si muchos de estos sabios reyezuelos están divididos en reinos de taifas, recreando una y otra vez las estructuras feudales, esta vez bajo un modelo que podríamos definir como tecno-feudalismo. De hecho, viene ligada a este conocido problema otra dinámica, también tan antigua como estéril en resultados sociales: la burocratización.

En definitiva, ¿qué premia la universidad? ¿Cuál es el criterio para el reconocimiento de sexenios, complementos y excelencia académica? ¿Cuáles son las normas no escritas que se siguen en el momento de adjudicación de las becas para el alumnado?

En esta tiranía de la evaluación tecno-burocrática rige la lógica (supuestamente) “universal” de las ciencias “naturales”. Por un lado, podríamos admitir que este tipo de investigación tiene una contribución objetiva universal –porque en ARN funciona igual en Colombia que en Dinamarca –, pero ¿quién ha decidido que el estudio que viene de la mano de DARPA<sup>9</sup> o el CERN son quienes tienen prioridad, y no la investigación sobre enfermedades incontrolables en los países más pobres? Y no estamos discutiendo aquí la prioridad de los campos de investigación, sino la gobernanza para decidir las prioridades. Una gobernanza ajena al debate público.

Asimismo, dado que el nombre de la competitividad se va a dar importancia al conocimiento de la realidad técnica, las ciencias sociales son juzgadas, menospreciadas y, a menudo subvencionada según criterios ideológicos no explícitos. Es cierto que la producción académica en torno a la tecnología es acumulativa y puede ser una muestra de progreso científico objetivo, aunque su rumbo está lejos de ser ideológicamente neutral. Ahora bien, el progreso de las ciencias “duras” no tendrá un efecto social perceptible y justo si no se asignan al mismo tiempo recursos a las ciencias sociales. El efecto devastador en la sociedad del negacionismo científico que se ha extendido en los últimos años no se modera si se invierte exclusivamente en el lado biomédico de las vacunas. Y el progreso en las ciencias sociales no vendrá de la mano del actual modelo de “excelencia”: esos “papers” solitarios que pocas personas leen, o son a menudo instrumentos de reproducción de la élite académica sistémica y siguen las directrices que el sistema imperante permite y alienta. En los últimos tiempos, para algunas empresas la publicación académica se ha convertido en negocio: es preciso pagar por recibir una evaluación rápida, o, simplemente, publicar. Como dice nuestro lema, “eman eta zabal zazu” (da y difunde), pero siempre que lo pagues. Y dado que el impacto social de estas investigaciones es casi siempre muy escaso, básicamente se convierten en meros instrumentos para la promoción académica. La investigación social debería orientarse en estrecha relación con las demandas de la sociedad, no con las exigencias de la carrera académica individual.

Así, mientras se nos dice que el rumbo de la investigación es estrictamente “autónomo”, cuando se nos recuerda que las decisiones políticas –aunque sean democráticas – deben ser excluidas de la universidad, su devenir depende en la práctica de la gobernanza público-privada, es decir, de la lógica del mercado. Una persona competitiva, una universidad competitiva, en un país que debe ser competitivo a nivel

global. Esta es el leitmotiv que hoy en día se ha impuesto en las universidades de nuestro territorio. En consecuencia, en muchos casos, la inversión, siempre limitada, está orientada a investigaciones que pueden ser rentables según criterios de mercado.

La educación no es un ámbito aislado. Por tanto, no es de extrañar que se repitan las lógicas imperantes en la sociedad. Y la educación difícilmente resolverá las inquietantes tendencias que se están percibiendo en el mundo. Sin embargo, por su especial responsabilidad en la crítica a los intereses particulares, quizá corresponde a la universidad abordar el debate y desarrollar las propuestas que necesitaría la gobernanza democrática del conocimiento. Es decir, la universidad debería ser un lugar idóneo para preservar y desarrollar el conocimiento al servicio del interés común.

Y en la definición de ese interés común no podemos olvidar que todas las ciencias son “ciencias sociales”, como apuntaron Habermas<sup>10</sup> y/o Marcuse-k, anteriormente, y nos lo acaba de mostrar la pandemia. Porque para hacer frente a los problemas globales que padecemos o responder a los retos que nos plantea nuestro desarrollo democrático, es necesario conocer y gestionar de manera integral las diferentes dimensiones de la realidad: socioeconómica, cultural, lingüística, bioclimática, sanitaria...<sup>11</sup>

Por lo tanto, desde el punto de vista de la construcción democrática, ¿qué deberíamos pedir desde y para la universidad?

-Un debate público abierto y amplio para definir espacios de estudio y líneas de investigación basadas en el interés común, que vaya más allá del ámbito universitario.

-En este sentido, para que la filosofía de la gobernanza público-privada-comunitaria arraigue también en la universidad, deberíamos empezar a dar pasos: las líneas prioritarias de estudio e investigación no las puede decidir solo el mercado.

-Destinar una financiación pública mucho más sólida a la universidad.<sup>12</sup>

-Evitar los procesos de burocratización que se han acelerado en el seno de la universidad, en tanto en cuanto son obstáculos a la gestión democrática.

<sup>13</sup> La nación vasca, en la medida en que se focalice en torno al euskera en esta coyuntura histórica, nación y euskera serán entendidas aquí como sinónimos. Sin olvidar que la nación se construye de forma contingente –hegemónica–, en la medida en que, calor está, es un concepto político. Por ejemplo, Sabino Arana no puso el eje de la nación vasca en la lengua, sino en la raza. Para estudiar la construcción de la nación como operación hegemónica: Zubiaga, M. (2012): Euskal Estatuari bidea zabaltzen. Herrigintza eta erakundeak: Euskal Estatua eta Nazioa, ekintza kolektibo gisa: euskal estatugintza. Bilbao. Fundación Iparhegoa.

<sup>14</sup> Taylor, C. (1992): El multiculturalismo y la política del reconocimiento. México. FCE

<sup>15</sup> Spivak, G.C. (1988): Can the Subaltern Speak? in Cary Nelson and Lawrence Grossberg (eds) *Marxism and the Interpretation of Culture* London: Macmillan, 1988.

<sup>16</sup> Forst, R. (2014): *Justificación y crítica. Perspectivas de una teoría crítica de la política*. Madrid. Katz editores.

<sup>17</sup> En este sentido, entendemos la construcción de la nación vasca –que reivindica la soberanía de la nación política centrada en el euskera y la cultura vasca– como parte de la identidad navarra y viceversa.

<sup>18</sup> Ministerio de Economía y Competitividad de España

## LA UNIVERSIDAD DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA CONSTRUCCIÓN NACIONAL

Es indudable que la universidad debe centrar todo su esfuerzo en la construcción de una sociedad cada vez más democrática. Pero esa construcción popular siempre tiene color, en ese proceso se va a reproducir la visión del mundo de una comunidad determinada, porque no hay construcción popular sin una construcción de un sentimiento comunitario asociado a ella.

Podríamos entender la construcción nacional como el desarrollo de una determinada historia y cultura comunitaria que (re)genera un sentimiento colectivo de pertenencia.

Recapitulemos algunos conceptos comunes que recientemente han sido objeto de confusión, nada inocente. Por causa de la traducción, al parecer. Lo que nos hace vascos (euskara-dun) es el euskera. Y lo que nos hace ser parte de la nación vasca –en este periodo histórico–, es el apego al euskara como elemento aglutinante de la comunidad vasca. Dominemos o no el idioma, seamos euskaldunes o no, el reconocimiento del euskera como lengua nacional es el principal pilar del actual sentir nacional vasco<sup>13</sup>. Así, la nacionalidad vasca contemporánea se centra en el euskera y en la cultura que se produce en euskera. En esta coyuntura histórica, la construcción nacional vasca es inseparable de la lengua. Pero además de la cultura o la lengua, el sentimiento nacional tiene a menudo una expresión política, que más allá de la nación “cultural” aspira al máximo autogobierno para la nación, la soberanía nacional. En la ciudadanía vasca –quienes somos sujetos de derechos en los territorios vascos conforme al ordenamiento francés y español–, podemos encontrar diferentes sentimientos nacionales, tanto en sentido cultural como político. Las instituciones territoriales elegidas por la ciudadanía vasca serán las encargadas de decidir el modelo de construcción nacional concreto que desarrollará la universidad pública, atendiendo a las mayorías de su ámbito y salvaguardando los derechos de las minorías. Por otra parte, en la medida en que vivamos en una democracia liberal, evidentemente también habrá posibilidad de crear universidades privadas, siempre y cuando se cumplan los requisitos mínimos establecidos por las instituciones públicas. Las universidades privadas desarrollarán el modelo de construcción nacional que ellas decidan dentro del marco general definido públicamente.

En este contexto deberíamos situar la relación entre la universidad vasca y la construcción nacional.

Como se ha mencionado en el apartado anterior, a falta de un Estado Vasco soberano, no podemos hablar claramente de un sistema universitario vasco independiente, por que cuando hablamos de construcción nacional debemos diferenciar los diferentes planos: la que las universidades no públicas que pueden existir en los territorios vascos, por libre decisión de las mismas, pueden realizar, trasladando el euskera y la identidad nacional vasca al centro; y “el sistema universitario” público articulado en los territorios vascos, que dará distinta importancia al desarrollo de la identidad nacional vasca, en función de lo que demanden las mayorías democráticas de cada territorio. En este

sentido, el modelo que adopte el sistema universitario de la CAV –en los límites de un ámbito competencial sometido a la legislación básica estatal–, o el que se pueda implementar en Navarra, según las mayorías políticas actuales, será muy diferente. En el caso de Iparralde difícilmente podríamos decir que la oferta universitaria presente responda a un proceso de construcción nacional vasco, al menos como institución.

Lo que acabamos de describir es una obviedad, como lo es que no existe una universidad pública que tenga como eje central el euskera, la cultura vasca o el desarrollo del sentimiento nacional vasco, ni aquí, ni en ningún sitio. Somos una nación subyugada. Desde ahí tenemos que partir cuando hablamos de la construcción nacional. Amy Gutman en su prólogo al clásico libro de Charles Taylor “multiculturalism and the politics of recognition”<sup>14</sup>, nos recuerda el debate de los años 60 del siglo pasado en las universidades de Estados Unidos: ¿Qué hay que enseñar (e investigar) en la universidad? ¿Los “hombres buenos” de la civilización occidental (pues casi todos son hombres) o las voces que esa civilización ha silenciado, las de las mujeres, las de los pueblos y culturas subyugadas...? Spivak<sup>15</sup> dice que la persona subalterna no puede hablar, y sin olvidar que hemos subyugado a quienes son aún más débiles, los euskaldunes somos personas subalternas. El euskera es una voz apenas escuchada en nuestras universidades. Un idioma subalterno en su propio país.

El asunto de la construcción nacional nos lleva a viejos debates. Los dos tipos de liberalismo están en juego. Por un lado, nos comportamos de acuerdo con lo Taylor describe como “liberalismo 1” o “neutral”, con el fin de asegurar la “universalidad” de la universidad. Sin embargo, no hay que olvidar que en la actualidad el mercado consolida –con ayudas de los Estados (y viceversa)–, el contenido real de esta supuesta neutralidad: prevalecerán las lenguas comunes que entenderemos todas las personas –el castellano en el País Vasco peninsular, el francés en la zona francesa del País Vasco–, y la lengua inglesa, que nos permite ser competitivos a escala global. Por otra parte, es cierto que el reconocimiento de los derechos de las minorías, entre ellos los de la nación/ lengua vasca, se realizará conforme a la doctrina que se define como “liberalismo 2”: Se reconoce lo particular desde lo universal, y se tolera, a la lengua nacional minoritaria. Tolerancia, entendida no como respeto, sino como consentimiento.<sup>16</sup>

Esta es, de facto, la situación de nuestras “universidades vascas” en lo que se refiere a la construcción nacional. En la CAV el estatus de “minoría nacional vasca”, es decir el estatus del euskara, será algo mejor que en Navarra<sup>17</sup>, atendiendo a la diferente mayoría política del nacionalismo vasco en cada territorio. La situación es aún peor en Iparralde, como se ha explicado anteriormente.

¿Cuál es la enseñanza que se ofrece en euskera en las universidades locales? ¿Cuántos másteres se ofrecen en euskera en la UPV/EHU? ¿Dos o tres de cien? ¿Cuál es el número de investigaciones realizadas en euskera? ¿Cuántas publicaciones punteras en euskera? ¿Cuántas revistas científicas? En el mundo contemporáneo la lengua académica culta –lo que en su día fue el latín–, es obviamente el inglés, pero ¿es imprescindible recurrir al castellano para avanzar en la carrera académica? ¿Quién decide que la “excelencia” no está ligada a la investigación o publicaciones que se realizan en euskera? ¿Quién



fija los criterios en el momento de adjudicar las becas del Gobierno Vasco o de la UPV/EHU? ¿Cuál es el futuro de las solicitudes de becas que deben traducirse al castellano para que los puedan entender los tribunales formados con personas investigadoras españolas? En lugar de acompañar e impulsar el trabajo conjunto entre personas investigadoras que trabajan en euskara... ¿Cuántas personas investigadoras tenemos trabajando de cara al MINECO<sup>18</sup> y sus ayudas? ¿Se premia a los grupos de investigación local que trabajarán en euskera? ¿Para medir la calidad no sería mejor recurrir a la evaluación de personas investigadoras punteras a nivel mundial y no recurrir únicamente a la academia española? ¿O promocionar públicamente revistas científicas punteras editadas exclusivamente en euskera e inglés?

El diagnóstico que subyace a todas estas preguntas retóricas es muy grave desde el punto de vista de la construcción nacional. Una muestra de la imposibilidad de construir en euskera la historia y la cultura comunitaria que (re)genera el sentimiento colectivo de pertenencia. Y todo ello para lograr supuestamente la “internacionalización” de nuestras universidades y evitar la “endogamia”. Al parecer, la nación (lengua) vasca es demasiado étnica, demasiado particular..., aceptable como parte folclórica de otras construcciones nacionales (española y francesa), pero no válida para un pensamiento superior. Cuando se manifiestan en euskara, nuestras universidades, como todas nuestras instituciones públicas, siguen pidiendo perdón, sin poder salir de la subalternidad.

Vayamos a cuestiones concretas. El justo equilibrio entre lenguas en situación de diglosia difícilmente se conseguirá con la convivencia en una misma institución. Lo ocurrido con EITB es bastante clarificador: si se ponen juntas dos lenguas que viven en una situación diglósica clara, la fuerte devorará a la débil. Así las cosas, la lengua más débil necesita, para perdurar, espacios sólidos para su regeneración, espacios para respirar sin que nadie le niegue el oxígeno. Como subrayan Mila Amurrio y Ane Larrinaga en el trabajo cualitativo mencionado anteriormente, las consecuencias lingüísticas de las nuevas “identidades académicas” europeas que se están desarrollando en la universidad son preocupantes para lenguas minorizadas como la nuestra.

No vamos a negar que se pueda hacer una construcción nacional (vasca) entendida como reivindicación política ligada a la soberanía, desligada del euskara y la cultura vasca en euskara, pero ello nos llevaría a tener que modificar la conceptualización de la nación vasca. Algo que, tras la pérdida de la lengua propia, ya ha ocurrido en otros lugares. En ese supuesto, la “nación vasca” sería una comunidad de pertenencia que quisiera ser soberana pero cuya lengua “propia” sería el castellano o el francés. Como consecuencia, se tendría que limitar el vínculo comunitario a otras prácticas culturales: la cocina, los deportes, los eventos festivos... Lamentablemente, no es un futuro que podamos descartar.



Si ese no es ese el futuro que deseamos, desde el ámbito universitario quizá haya que recuperar algunas antiguas propuestas<sup>19</sup>, y ponerlas en marcha. En el País Vasco urge un ecosistema universitario público sólido cuya actividad se desarrolle de forma hegemónica en euskera. Una institución que desarrolle toda su actividad principal – administración, investigación, enseñanza... –, en euskera. Si hablamos de la universidad vasca como instrumento de construcción nacional la UEU<sup>20</sup> no es suficiente

<sup>19</sup> Alvarez Enparantza J.L. (Txillardegi) (1990): Hizkuntz lurraldetasuna Belgikan. BAT aldizkaria. Vol. 2. Noviembre 1990.

<sup>20</sup> UEU. Universidad Vasca de Verano, cuya actividad se desarrolla íntegramente en euskara. <http://www.ueu.eus>

En el ámbito de la construcción nacional es preciso acometer una reflexión seria. Ahora que no sabemos dónde ni cómo se va a situar la nación vasca en el mundo convulso que acabamos de caracterizar, consigamos que otros no nos sitúen a margen de nuestra voluntad. Seamos un pueblo soberano, independiente. Necesitamos una universidad incondicional, sí, claro, pero Derrida era francés y tenía fácil construir el pensamiento universalista crítico desde el seno de su cultura, de su nación. Lo que desde aquí deberíamos de construir de forma autocentrada. En ese objetivo deberíamos ocupar nuestras universidades, al menos las públicas. No en trabajos estériles que nos condenan a la constante regeneración de la subalternidad.

Poner en marcha una reflexión social sobre la educación en general, y en particular, sobre la educación universitaria, en una tarea vital. Ahora que ha perdido el monopolio de la formación y la investigación, ¿cuál es el lugar del sistema universitario en la sociedad del conocimiento? En una sociedad tecnológica que multiplica la información, ¿cómo se puede consolidar y desarrollar el conocimiento y la inteligencia colectiva de nuestra ciudadanía a través de la educación universitaria? ¿Qué relación debe desarrollar la universidad con los ámbitos de la cultura, la lengua, la creación artística, la socioeconomía, la ciencia y la tecnología? ¿Cuál es la universidad que necesitamos para regenerar una sociedad que queremos que sea justa, sostenible y euskaldun?

No es un ejercicio puramente teórico. Es una reflexión en la que habría que trabajar de forma integral las variables efectivas que conciernen a la construcción del estado, del pueblo y de la nación, y que nos lleven a tomar decisiones estructurales a medio y largo plazo.

Porque sin capacidad política y sin un fuerte sentimiento de comunidad, es imposible construir un país.

Avancemos.

Mario Zubiaga, en Durango el 18 de Mayo del 2022.

## LIBROS

- Foucault, Michael. (1975/1992). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Horvat, Srečko. (2021). *After the apocalypse*. Cambridge. Polity Press.
- Danowsky, Deborah & Viveiros de Castro, Eduardo. (2019). *Un mundo por venir. Ensayo sobre los miedos y los fines*. Buenos Aires. Caja negra editora.
- Rosanvallon, Pierre. (2012). *La sociedad de los iguales*. Barcelona. RBA.
- Derrida, Jacques. (2002). *la universidad sin condición*. Madrid. Trotta.
- Sandel, Michael. (2020). *La tiranía del mérito. ¿Qué ha sido del bien común?* Barcelona. Debate.
- Taylor, Charles. (1992). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México. FCE
- Spivak, Gayatri. C. (1988). *Can the Subaltern Speak?* in Cary Nelson and Lawrence Grossberg (eds) *Marxism and the Interpretation of Culture*. London: Macmillan, 1988.
- Forst, Rainer. (2014). *Justificación y crítica. Perspectivas de una teoría crítica de la política*. Madrid. Katz editores.
- Zubiaga, Mario. (2012). *Euskal Estatuari bidea zabaltzen. Herrigintza eta erakundeak: Euskal Estatua eta Nazioa, ekintza kolektibo gisa: euskal estatugintzaz*. Bilbo. Iparhegoa Fundazioa.
- Habermas, Jürgen. (1968, 1986). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid. Tecnos.

## ARTÍCULOS

- Larrinaga, Ane & Amurrio, Mila (2015). *Unibertsitate-eredu aldaketaren eragina irakasle euskaldunen hizkuntza jarretan*. Donostia. Jakin 207. Martxo-a Apirila.
- Garcés, Marina. (2020). *Escuela de aprendices*. Barcelona. Galaxia Gutenberg.
- Alvarez Enparantza Jose Luis. (Txillardegi) (1990). *Hizkuntz lurraldetasuna Belgikan*. BAT aldizkaria. 2. alea. 1990ko azaroa.



# .004

---

CÉSAR MANZANOS BILBAO

*DOCTOR EN SOCIOLOGÍA, PROFESOR EN LA UNIVERSIDAD  
DEL PAÍS VASCO (1989-2021) MIEMBRO DE SALHAKETA*

**OTRA  
UNIVERSIDAD,  
PARA OTRA  
CIENCIA, HACIA  
OTRA SOCIEDAD.**

## SUMARIO

Prefacio: antecedentes y dedicatoria

1. Una nueva universidad como lugar de transformación del conocimiento para revolucionar la ciencia.
2. Tecnificación del saber: el entierro del sentido de la universidad.
3. La ciencia y la investigación universitaria al servicio del capitalismo de la guerra permanente.
4. El malestar en la universidad ¿Educación domesticadora o emancipadora? La universidad como laberinto de obediencias fingidas.
5. ¿Conciencia de clase trabajadora y estudiantil? De la universidad postmoderna medieval a la universidad pública y popular.
6. Democratización de la universidad: la gran asignatura pendiente.

Epílogo: Hacia un proceso constituyente de una universidad emancipadora.

## PREFACIO: ANTECEDENTES Y DEDICATORIA

Este texto está dedicado a las personas que explícita o implícitamente se citan.

Mi madre, trabajó cosiendo toda la vida y cotizo más de 45 años para quedarse con una mísera pensión. Enviudó a los veintiséis siendo yo aún un bebe. Por suerte, no hizo caso a un todopoderoso maestro que cuando yo tenía catorce le dijo: “tu hijo no vale para estudiar”, e ingresé en el instituto. Durante la adolescencia, allá por finales de los años setenta, tuve la azarosa suerte de encontrarme con un cura rojo, un profesor de filosofía y otro de química que me hicieron interesarme por los estudios en un momento histórico de conmoción política, en medio de cuya confusión podía haber acabado, al igual que algunos de mis compañeros, en una célula de ETA, en un partido maoísta, en un grupo de comunidades cristianas de base o en el movimiento de objeción de conciencia al servicio militar, que es donde recalé.

Cuando finalicé el bachiller y fui a la universidad, en medio de las infinitas e irresolubles dudas que se tienen con 18 años, pasé bastante tiempo postrado delante de la solicitud de ingreso sin saber qué estudios elegir. Me decanté por filosofía o sociología. Ambas habría de cursarlas en la Universidad de Deusto, de los jesuitas. Lógicamente habría de obtener muy buenas notas pues, al ser privada, el hipotecado sueldo de mi madre y mi precario trabajo haciendo artesanías y dando clases particulares, me lo exigían para poder tener beca de estudios.

Beca de la que por ciento me privaron en segundo de carrera por motivos inconfesables y bochornosos para los principios religiosos de la orden que regenta la citada universidad, que bien sabemos, no es precisamente popular, sino que más bien orientada a continuar con la labor de los centros religiosos concertados que han formado, forman y – a la luz de la nueva ley educativa vasca que se aprobará – formarán a las élites de este país. Finalmente elegí sociología creyendo que entender cómo se arma el muñequito de esta sociedad, me ayudaría a desarmarlo y montar otra.

Mi carrera universitaria comenzó un tanto convulsa pues, fruto de mis inquietudes sociales y políticas, el primer año estuve preso como resultado de las acciones en contra de la conscripción y del militarismo. En segunda convocatoria saqué sobresaliente en todas las materias por la cuenta que me traía. La evolución durante los años que duró la carrera supongo que fue como la de la mayoría del alumnado universitario. Un proceso de desencanto progresivo por el hecho de no interesarme muchas de las asignaturas y sobre todo por la decepción de cómo las impartían muchos de los profesores, y digo profesores en masculino, porque en aquel entonces no había apenas mujeres impartiendo docencia en esa Universidad de Deusto.

No obstante, por suerte, gracias al apoyo y motivación contagiosa de compañeros de clase como Manu Urrutia o Jakue Pascual, así como a un puñado de aquel profesorado que consiguió motivarme, como Jose Ignacio Ruiz de Olabuenaga – quien luego sería mi director de tesis –, encontré en la universidad un lugar desde donde ganarme la vida, haciendo compatible la lectura, la escritura, el aprendizaje y la enseñanza, con la acción social y política colectiva.

A finales de los ochenta se implantó la carrera de sociología en la Universidad Pública Vasca y comencé a trabajar en ella. Allí conseguí una plaza estable por méritos propios y amenaza sindical puesto que no era santo de devoción para algunas de las figuras de representación académica que formaban parte de las comisiones de evaluación para la selección de plazas, y a pesar de que intentaron, sin conseguirlo, dejarme fuera de la academia. Por cierto, aprovecho para agradecer a las compañeras y compañeros del sindicato Steilas, su apoyo incondicional y el aprendizaje compartido en los debates y luchas por la publicación de la administración educativa vasca durante las últimas cuatro décadas.

He de confesar que formar parte de la academia, a pesar de ella, me ha liberado durante toda mi vida de tener que guardar fidelidad corporativa alguna. He trabajado desde el primer día y durante casi 40 años impartiendo docencia, investigando, publicando y, sobre todo, aprendiendo del alumnado, así como de algunas de mis compañeras docentes. Algunos de los motivos por los que me prejubilé los podemos entender a partir de las siguientes reflexiones sobre el devenir de la universidad cada vez más privatizada y desviada de fines tales como la gratuidad, el acceso igualitario y la igualdad de oportunidades para todo el alumnado, el espíritu crítico o el compromiso social.

<sup>1</sup> Sobre el mito de la ciencia, véanse las aportaciones de FEYERABEND P.K., en su obra crítica de filosofía de la ciencia, *El mito de la ciencia y su papel en la sociedad* (Teorema, Valencia, 1979).

Estos fines no dejan de ser proclamas que llenan la boca a sus representantes institucionales de turno publicitados con actos puntuales decorativos, que en el fondo se convierten en objetivos políticamente correctos y simbólicos para encubrir la competitividad y un sistema educativo superior al servicio del mercado de acumulación. Un lugar donde reina la meritocracia y, lo que es peor, donde demasiado frecuentemente funcionan los enchufismos, amiguismos, sutiles tráficos de influencias y demás dispositivos informales que dejan fuera de la academia a muchas personas con méritos propios infinitamente más acreditados y valiosos que muchos de los que formamos parte de la misma.

Una forma de abordar la reflexión sobre cómo crear una universidad comprometida en la construcción de sujetos críticos, científicos (valga la redundancia) y transformadores es plantear, tal y como voy a hacer a partir de aquí, algunas preguntas, reflexiones y cuestionamientos que podemos hacernos. No son todos, ni mucho menos, ni están ampliamente desarrollados en este breve espacio, pero son algunos de los fundamentales a la hora de hacer una revisión, a mi modo de ver, imprescindible de lo que estamos haciendo en y con la universidad.

Por último, he de agradecer la invitación a aportar estas reflexiones personales, teniendo en cuenta que, parafraseando a Groucho Marx, “jamás pertenecería a un club en el que yo fuera socio”. Lo digo por mi visión de la involución de la universidad y de su cancerígeno futuro, a no ser que operemos una metamorfosis radical en ella. Quizás estas cavilaciones, que son también autocríticas, no gusten a quienes dentro de la universidad hoy se dejan los cuernos día a día para tratar de transformarla – tal y como creo haber hecho también yo –, pero mi única intencionalidad es que sean un antídoto para entender la génesis del malestar tanto del alumnado como del personal docente y no docente que trabajamos en ella, con el fin de desculpabilizarnos y reaccionar frente a él.

## UNA NUEVA UNIVERSIDAD COMO LUGAR DE TRANSFORMACIÓN DEL CONOCIMIENTO PARA REVOLUCIONAR LA CIENCIA.

La modernidad sustituyó la mitología religiosa a la hora de explicar la realidad, por una nueva mitología: “la ciencia”<sup>1</sup>. La ciencia, y en un sentido más preciso y complejo “las ciencias”, no son neutrales. Producen, desarrollan y aplican un tipo de conocimiento que responde a teorías, ideologías e intencionalidades de los agentes que financian e investigan, para construir un tipo de conocimiento científico y de desarrollo tecnológico particular.

Si algo habría de ser, y cada vez es menos la universidad, es un espacio donde la pluralidad y la creación de diversas formas de saber (incluidas muchas de las consideradas no científicas) se generarán, desde nuevos lenguajes transdisciplinares, a partir del reconocimiento del carácter subjetivo y parcial del conocimiento llamado científico.



Para ello, una universidad creativa y transformadora del saber y, por tanto, de la sociedad, habría de ser el laboratorio donde se produjeran esas nuevas formas de conocimiento desde multitud de perspectivas teóricas y culturales. Todo ello imprescindible para superar el monopolio que determinados paradigmas han forjado en torno a la interpretación de la realidad y del caos interpretativo que surge de la imposibilidad de liberar a las ciencias en particular, y al conocimiento en general, de su dependencia de los poderes e intereses que guían su evolución (tecnológicos, políticos, económicos, etcétera).

<sup>2</sup> FOUCAULT, M. *Genealogía del racismo. De la guerra de las razas al racismo de Estado* (La Piqueta, Madrid, 1992, página 24).

No existe, ni tiene porqué existir, una linealidad en los diversos conceptos que se utilizan para definir determinados fenómenos. Las distintas perspectivas teóricas definen con su propia terminología una misma realidad, siendo todas ellas válidas para enriquecer el “capital científico acumulado” de definiciones que nos ayudan a comprender nuestro mundo infinitamente complejo en sus relaciones, cambiante en su fenomenología y devenir histórico y, sobre todo, con un creciente dinamismo y tendencia permanente al cambio, cada vez más acelerado.

Así pues, la pluralidad científica es una pluralidad teórica y epistemológica, y surge de la existencia en la sociedad de diversas definiciones en pugna que buscan erigirse en “la realidad”. La objetividad consiste en identificar, sistematizar y valorar todas ellas. Sin embargo, la pluralidad desaparece cuando los agentes que tienen poder para imponer sus definiciones se adueñan de las ciencias y elevan sus definiciones a la categoría de saber científico, desterrando las demás formas de conocimiento y etiquetándolas como saber no científico.

La importancia que en la construcción de la ciencia tiene el poder de definir, la analiza con especial acierto y erudición Foucault M., cuando, examinando las relaciones entre saber y poder, define los saberes sometidos como aquellas formas de conocimiento “descalificadas por considerarse por debajo del nivel de científicidad requerido”, y plantea la necesidad de la insurrección de los saberes, de una pluralidad en relación con las fuentes y la finalidad del saber frente a su creciente monopolización:

Y no tanto contra los contenidos, los métodos y los conceptos de una ciencia, sino contra los efectos de poder centralizadores dados a las instituciones y al funcionamiento de un discurso científico organizado dentro de una sociedad como la nuestra. Y en el fondo poco importa si toma cuerpo en una universidad o, de modo más general, en un aparato pedagógico, en una institución teórico-comercial como el psicoanálisis o en un aparato político con todas sus implicaciones como en el caso del marxismo: la genealogía debe conducir la lucha justamente contra los efectos de poder de un discurso considerado científico <sup>2</sup>.

Por tanto y en conclusión, la universidad es un espacio de institucionalización de las teorías científicas y las investigaciones básicas y aplicadas que, de un modo hegemónico, definen los sujetos sociales con poder de hacer prevalecer sus definiciones e intereses que construyen la realidad y no es, un espacio crítico y plural con dichas ideologías científicas destinado a dignificar el saber y el conocimiento diverso y

<sup>3</sup> GOULDER W., *La sociología actual: renovación y crítica* (Alianza Universidad, Madrid, 1979. páginas 82-83).

<sup>4</sup> BALANDIER, G., *Modernidad y poder* (Júcar Universidad, Madrid, 1988, página. 242).

<sup>5</sup> Para profundizar tanto sobre esta cuestión de la tecnificación del saber, como sobre las perspectivas epistemológicas transdisciplinarias, véase MANZANOS C., *Las ciencias sociales: convergencias disciplinarias y conocimiento de fronteras* (Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, vol. XLV, núm. 186, septiembre-diciembre, 2002, pp. 13-65, UNAM, México D.F.).

transparente, estando la academia al servicio de determinadas formas de entender la ciencia. Por ello resulta imprescindible construir una nueva universidad para transformar las formas de conocimiento, con el fin de revolucionar los principios del actual desarrollo científico que sin duda ha de ir destinado a afrontar retos que jamás se ha planteado como combatir el capitalismo de la guerra permanente, el ecocidio, la explotación y la pobreza, entre otros.

## TECNIFICACIÓN DEL SABER: EL ENTIERRO DEL SENTIDO DE LA UNIVERSIDAD.

Para conseguir que se materialice el elemento constitutivo de la ciencia, a saber, su espíritu crítico sin ataduras morales, culturales, políticas o económicas y la auto-reflexibilidad dialogal entre ámbitos de conocimiento y teorías científicas, habrían de cambiarse muchas cosas tanto en la sociedad como en la universidad, que es en la actualidad, un reflejo de la misma.

El utilitarismo creciente que predomina en la sociedad se transporta directamente a la universidad. En ella, la actividad científica no se caracteriza por ser una actividad racional fundamentada en el distanciamiento metodológico de la realidad y en la implicación práctica en la misma a fin de comprenderla mejor. No funciona como una “comunidad científica” que crea teoría para entender e investigación para recrear críticamente la dinámica social.

Muy al contrario, en la universidad, predomina un tipo de actividad científica que se orienta a la producción de profesionales más o menos cualificados con herramientas técnicas e información destinada a venderse en el mercado en función de las demandas de instituciones estatales o de las corporaciones mercantiles, cuando no se convierte, como ocurre en la actualidad, en un lugar de aparcamiento de la juventud mediante el alargamiento del proceso educativo ante la saturación laboral del mercado y los desajustes en las demandas de profesionales en el mismo debido a su volatilidad.

Estas tendencias, impiden desarrollar la actividad de teorización e investigación racional y comunicativa propia de la ciencia. En este particular aspecto, es muy acertado el ya clásico análisis de Gouldner A.W. aplicado a las ciencias sociales:

El problema central de la universidad es su fracaso como comunidad en la que sea posible el discurso racional sobre los mundos sociales. Esto se debe en parte a que el discurso racional dejó de ser su valor dominante y fue reemplazado por la búsqueda de productos de conocimiento y productos de información que pudieran ser vendidos o que permitieran obtener financiación, prestigio y poder, recompensas otorgadas por el Estado y la sociedad, que propende a obstruir el discurso racional sobre ella misma.<sup>3</sup>

No obstante, la universidad además de fábrica de profesionales, habría de ser un lugar de intercambio intelectual, y para ello, ha de potenciarse una política educativa en particular y cultural en general, tendente a una formación diversificada que ofrezca

posibilidades múltiples a las personas que estudian. Un lugar donde sea posible adquirir además de conocimientos técnicos básicos, una capacidad de ejercicio intelectual que les convierta en protagonistas de los cambios que se operan en la sociedad.

Este es uno de los retos actuales de la universidad donde tenemos pendiente abrir en todos los frentes un debate sobre su futuro, que es, en definitiva, abrir un debate sobre los factores que imposibilitan la materialización de su función social manifiestamente central: la formación de intelectuales, profesionales e investigadores sobre y para la sociedad.

Se ha producido una perversa identificación de la calidad en la producción científica y en la llamada excelencia universitaria con la competitividad y con la tecnificación del saber. Efectivamente, el proceso histórico de construcción de los actuales modelos de orden que rigen la dinámica de la realidad se caracteriza por ser un proceso fundamentado en la creciente tecnificación del saber y de las prácticas sociales, tal y como bien apuntó Balandier, G.:

Pero el aspecto más significativo es la aparición de la tecnoimaginación, concomitante con la aparición de una tecnología que ha contribuido a la desaparición de los sistemas de pensamiento de forma tradicional. Conjugándose la técnica y lo imaginario, crean una variedad de singular potencia, ya que une la fuerza de las imágenes a la "magia" de las máquinas complejas. La informática es especialmente propicia a una tal elaboración, que puede ser empujada hasta convertirse en expresión de un mesianismo tecnocrático, anunciador de la solución de los mayores problemas de este tiempo mediante la universalización de la sociedad informatizada.<sup>4</sup>

La producción de la realidad supone complejos procesos de interacción entre sujetos históricos cuya posición estructural y, por lo tanto, capacidad de definir y materializar sus modelos de orden, es desigual. Desenmascarar estas imágenes y estrategias de visibilización habría de ser, a mi entender, uno de los objetivos de la actividad universitaria.

El proceso de eliminación de la pluralidad cultural y creciente tecnificación del saber<sup>5</sup> constituye un peligro fundamental al conducir al hiperdesarrollo de determinadas teorías científicas dominantes y al empobrecimiento del universalismo. Universalismo no quiere decir reivindicar un neomonismo en base a visiones totalizadoras. La universidad puede vacunarse ante este reincidente intento de monopolio y apropiación del saber por las estructuras de poder presente en la historia de la ciencia.

Sin duda, el multiparadigmatismo es el antídoto más eficaz para eliminar una de las enfermedades endémicas que afectan a nuestra ciencia, reduciendo su capacidad de análisis de la realidad: el intento por parte de alguna de ellas de constituirse en la visión central sobre la que han de gravitar todas las definiciones científicas validables de la misma, lo cual, frecuentemente, lleva a fabricar artificios racionales metateóricos.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Acercándonos a la obra de ADORNO, Th.W. y otros *La disputa del positivismo en la sociología alemana* (Grijalbo, Barcelona, 1973), podemos comprender los términos en los que se plantea este debate entre tendencias dominantes y críticas con respecto a los criterios de validación y de definición de lo social que confrontan a los diversos filósofos de las ciencias sociales como son Popper, K.R., Adorno, Th.W., Habermas, J., Albert, H. o Dahrendorf R., inmersos en la llamada «disputa sobre el positivismo».

<sup>7</sup> Y para ejemplo, un botón de muestra: "cinco empresas militares reciben el triple para I+D que el CSIC y la Universidad". Información aparecida en *La Razón*. I+D: investigación+destrucción, 2004, extraída del grupo antimilitarista Tortuga, en cuya página web encontramos una amplia documentación y artículos sobre la relación entre investigación científica e industria militar. <https://www.grupotortuga.com/>

<sup>8</sup> Véanse los informes anuales de los últimos cinco años de Oxfam internacional sobre desigualdad y pobreza en el mundo y en el caso español. <https://www.oxfam.org/es/informes>.

La problemática aquí expuesta nos remite a una serie de preguntas troncales sobre la relación entre poder (real e imaginario) y realidad: ¿quiénes construyen la realidad?, ¿cuáles son las definiciones dominantes que se imponen?, ¿cómo se instrumentalizan determinadas definiciones alternativas por las prácticas dominantes? ¿cómo materializan, universalizan y moldean las definiciones elevadas al rango de científicas las formas de organización e interacción social establecidas y normalizadas?

El cientifismo acrítico y la tecnificación del “saber” presentes en la universidad suponen la aniquilación del conocimiento para construir otro mundo y otra sociedad desde la formación transdisciplinaria y la universalización del saber. Un ejemplo evidente es el secuestro, y en muchos casos entierro, de las ciencias sociales generales por la universidad privada financiada por la administración y la relegación de la universidad estatal, mal llamada pública, a la formación técnica especializada.

## LA CIENCIA Y LA INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA AL SERVICIO DEL CAPITALISMO DE LA GUERRA PERMANENTE.

Según diversas fuentes, entre el 70% y el 85% de la financiación de las investigaciones científicas durante el último siglo han procedido del complejo militar-industrial, destacando el hiperdesarrollo de la ingeniería aeroespacial, origen de la cronopolítica y de la actual civilización audio-visual, todo ello con la financiación de los estados<sup>7</sup> y de los bancos. El tipo de conocimiento científico que se viene desarrollando se da en un mundo donde el 1% de la humanidad posee el 82% de la riqueza, en el que la gran mayoría de la humanidad vive en condiciones de miseria y explotación, y en el que la brecha entre ricos y pobres es cada vez mayor<sup>8</sup>. ¡Menudos científicos e ingenieros estamos hechos! Las preguntas son obvias: ¿cómo hemos llegado hasta aquí? ¿dónde queda la supuesta neutralidad de la ciencia? ¿la autodenominada ciencia y el tipo de tecnología que fabrica al servicio de quién está? ¿y la investigación universitaria? La respuesta es clara: al servicio del mercado de acumulación y de la permanente guerra comercial y militar que mueve la economía mundo.

Además, en el caso de la universidad, hacer investigación seria, como dios manda, es tarea prioritaria de las que autodenominan ciencias duras, exactas, que son las que se llevan la gran mayoría del presupuesto. Las investigaciones en el ámbito de las ciencias sociales y humanas son auxiliares, salvando algunas particulares como economía, publicidad o audio-visuales, en la medida que sus aportaciones técnicas sirven también a la lógica del negocio especulativo. Es decir, lo que han hecho es crear un tipo de tecnología, un tipo de ciencia. Priorizar unas ideologías científicas que producen, formalizan y aplican un tipo determinado de conocimiento científico que nos ha llevado al mundo tan injusto y desigual en el que estamos, al mundo del genocidio institucionalizado, de la necropolítica.

Creo que la universidad, como todo el sistema educativo, tiene una crisis endémica, que es una expresión más de una crisis civilizatoria, solamente posible de afrontar si la transformamos en un lugar de resistencia intelectual y política frente al proyecto hegemónico que la ha hecho evolucionar hacia criterios y prácticas de competitividad mercantil, corporativismo político, privatización y formación de élites.

<sup>9</sup> DEBORD G., *La sociedad del espectáculo* (Pretextos, Madrid, 2000).

## EL MALESTAR EN LA UNIVERSIDAD: ¿EDUCACIÓN DOMESTICADORA O EMANCIPADORA? LA UNIVERSIDAD COMO LABERINTO DE OBEDIENCIAS FINGIDAS.

La universidad poco ha cambiado a lo largo de los años. A pesar de la presencia de las llamadas nuevas pedagogías activas y participativas, de la evaluación continua, etcétera, estas no han sustituido, sino más bien complementado, un sistema educativo que se fundamenta en el sistema de premio-castigo al más puro estilo de la sociedad disciplinaria que analizó Foucault. El sistema de enseñanza y la evaluación de la adquisición de conocimientos técnicos, a pesar, o mejor dicho gracias a la llamada reforma de Bolonia, sigue basándose en un sistema de recompensas y sanciones normalizadas, que es con lo que funciona el alumnado y el profesorado, donde lo que manda en el caso del alumnado es la nota final, el aprobado o suspenso, el absuelto o condenado y, en el caso del profesorado, los méritos docentes, investigadores y de gestión acumulados para conseguir su estabilidad laboral. En definitiva, funciona una estructura educativa domesticadora, no emancipadora.

Esto es lo que convierte la dinámica universitaria en un laberinto de obediencias fingidas, donde unos fingen que aprenden y otros fingen que enseñan. Esto no quiere decir que no haya alumnado que aprende y profesorado que enseña, ni mucho menos. Lo que significa es que solo aprende quien está motivado para ello y no se limita a aprobar y, solo enseña, quien tiene conocimiento de los contenidos que imparte, tiene capacidad pedagógica, evalúa equitativamente y, sobre todo, aprende y enseña a quienes tienen vocación y voluntad de hacerlo.

Otro elemento definitivo que contribuye a generar malestar en los agentes educativos es el tiempo rapidez de la cronopolítica. No estamos en la vida, en el presente, en el cara a cara. Cada vez estamos más en el no estar, es decir, en el espacio virtual y, sobre todo, en un tiempo de socialización universitaria que es rapidez, no duración, es obtención del logro y recompensas, el estar por obligación, la rentabilidad, la meritocracia, no la comunicación y la ilusión por conocer y aprender.

Estas reflexiones lógicamente tienen que ver con la calidad de la educación, esa sensación de que todo esto está sometido totalmente a la capacidad que se tenga de ser competitivo en el terreno de la memorización de determinados contenidos técnicos sin otro sentido que lograr obtener un título.

<sup>10</sup> HINKELAMMERT F.J. Y MORA H., *Hacia una economía para la vida. Preludio a una segunda crítica de la economía política* (La Migraña, Bolivia, 2016).

La ansiedad difusa del alumnado, la frustración, el absentismo, la deudocracia y meritocracia, la sensación de estar en un contexto donde se está por obligación, en definitiva, el malestar del alumnado y del profesorado, lo expresó muy bien Debort G. en sus reflexiones sobre la sociedad del espectáculo en la que vivimos, siendo la universidad buen ejemplo de ello:

Toda la vida de las sociedades donde reinan las condiciones modernas de producción se anuncia como una inmensa acumulación de espectáculos. Todo lo que era directamente vivido, se aleja en una representación. El espectáculo no es un conjunto de imágenes, sino una relación social entre personas mediatizadas por imágenes. Es una determinada visión del mundo que se ha objetivado... es la afirmación omnipresente de la elección hecha ya en la producción, y su consumo corolario... es la afirmación de la apariencia y la afirmación de toda vida social como simple apariencia... es el sentido de la práctica total de una formación económico-social, su empleo del tiempo... La fase presente de la ocupación total de la vida social por los resultados acumulados de la economía conduce a un deslizamiento generalizado del tener en parecer. Todo tener efectivo debe extraer su prestigio inmediato y su función última. Solamente al no existir individual (comportamiento hipnótico) le es permitido parecer (aparecer) por el poder social... es el discurso ininterrumpido que el orden actual mantiene sobre sí mismo. Su monólogo elogioso... La alienación del espectador se expresa así: cuanto más contempla menos vive. Cuanto más acepta reconocerse en las imágenes dominantes de la necesidad inventada, menos comprende su propia existencia y su propio deseo.<sup>9</sup>

El aula, y más si su tamaño es grande, se convierte en un escenario virtual, va desapareciendo como espacio de relación real. Desde hace ya mucho tiempo, desde que el alumnado tiene móvil y ordenador, se comunican por internet. Se informan de cuándo conviene o no ir a clase para no ser evaluado negativamente, cuándo se pasa lista o se entregan trabajos para "evaluar la participación", deciden hacer una huelga, se reparten las tareas y los apuntes, etcétera.

Si el alumnado y el profesorado no acudimos al aula con ganas, el tiempo de vida en ella se convierte en un tiempo perdido para otra cosa, en un tiempo que cuanto más rápido queremos que pase, más lento y penoso se hace. Nos hemos olvidado de vivir porque el estar en la universidad lo vivimos como una inversión, una hipoteca para garantizarnos no sé qué futuro y no sé qué olvido del pasado, de lo memorizado que no siempre aprendido.

Por desgracia, el proyecto hegemónico que está viviendo la universidad refuerza esta dinámica de concepción de la misma como un lugar instrumental para la incorporación laboral a un mundo competitivo y desigual, donde se concibe la educación superior como mera adquisición de una titulación que no siempre capacita técnicamente al alumnado.

Sobre esta cuestión resulta interesante el análisis de Hinkelammert F.J. y Mora H., quienes exponen con lucidez estas estrategias neoliberales que hay para la universidad dentro del proyecto hegemónico del capitalismo desbocado:

Hoy está en marcha una estrategia mundial, conducida por el Banco Mundial y la Organización Mundial del Comercio (OMC), para reducir toda la educación, pero en especial la universitaria, a un proceso de producción de “capital humano”, considerando al “trabajo intelectual” y al “trabajador del conocimiento” como un factor de producción altamente especializado. La misma educación es transformada en una inversión en “capital humano”, el estudiante es a su vez transformado en alguien que invierte en sí mismo como propietario de sí mismo en cuanto que capital humano. La empresa, que luego lo contrata, resulta ser ahora un receptor de “capital humano”, quien paga un ingreso al dueño del capital humano, que es la persona contratada. Este ingreso ahora es considerado la rentabilidad del capital humano. Toda la práctica educativa es entonces vista como un lugar de producción en función de la rentabilidad de este circuito. Esta educación, por tanto, como lugar de producción de capital humano, debe seguir los criterios de la rentabilidad mercantil. No hay lugar para ninguna cultura, excepto que tal cultura dé un aporte a la producción o consolidación del propio capital humano. Si este proyecto se logra realizar, implicaría el triunfo absoluto del capitalismo sobre el ser humano. Todo se disolvería en el negocio. El propio ser humano se disolvería en su definitiva transmutación en una parte de un engranaje gigantesco de un movimiento formalmente sin fin, de un crecimiento económico sin destino. Emerge entonces el problema de la pérdida del sentido de la vida, el cual carece de solución por el simple hecho de que la vida del capital humano no tiene sentido más allá de la valorización. El sentido de la vida es vivirla, sin embargo, el capital humano no vive su vida; vive la vida del capital, que carece de por sí de un sentido propio.<sup>198</sup> La reducción de la vida al trabajo y del ser humano a factor de producción, mutila el sentido de la vida y “distorsiona” las relaciones humanas fundamentales: la vida en familia, la afectividad, la dignidad, la sociabilidad, la solidaridad. Nos transformamos en autómatas de la valorización.<sup>10</sup>

Ni qué decir tiene que la transformación de la actual educación domesticadora en una educación emancipadora, tal y como expondré más adelante, pasa por luchar desde dentro de la universidad contra este proyecto hegemónico desde una perspectiva de clase, en pro de la publicación de la administración educativa y, por tanto, en contra de su privatización.

<sup>11</sup> Un ejemplo sobre como la segregación escolar empieza desde la educación primaria y secundaria y continúa en la universitaria lo encontramos en MANZANOS C. (coordinador), La segregación escolar del alumnado de origen migrante en Vitoria-Gasteiz, (Steilas e Ikusbide, Vitoria-Gasteiz, 2021).



<sup>12</sup> Para profundizar en el concepto de sociedad adultocrática, véase MANZANOS C., Mercantilización y utilización política de la infancia, Foro "Invisibilidad y conciencia: migración interna de niñas y niños jornaleros en México" (UNICEF, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 2002).

## ¿CONCIENCIA DE CLASE TRABAJADORA Y ESTUDIANTIL? DE LA UNIVERSIDAD POSTMODERNA MEDIEVAL A LA UNIVERSIDAD PÚBLICA Y POPULAR.

Hay dos aspectos sobre lo que hoy es la universidad que quisiera exponer en estas reflexiones para el debate y que, desde mi punto de vista, están íntimamente relacionados. El primero tiene que ver con los mecanismos de acceso a la carrera universitaria y el proceso de inclusión, en unos casos, y de exclusión de la llamada comunidad científica en la academia. La carrera universitaria de cualquier aspirante a una plaza estable está plagada con infinidad de obstáculos y de fidelidades múltiples para con las figuras de representación académica consolidadas más allá de los méritos curriculares propios que ha de acreditar quien pretende formar parte de ella.

En la metáfora medieval, primero te exigen ser Sancho el Fuerte. Tienes que acreditar que sabes mucho, que cuentas con experiencia laboral en el área disciplinaria, con becas pre y post doctorales, con investigaciones evaluables, con doctorado, con docencia amplia, con idiomas, con publicaciones (en revistas reconocidas por entidades privadas y libros citados en círculos corporativos), con participación en congresos a poder ser por invitación, con formación en innovación, etcétera. Este proceso cada vez dura más años, dicho de otro modo, la precariedad y la incertidumbre, que generan estrés y ansiedad, se convierten en un mecanismo de cierre social y de fidelidad obligada a la academia.

Luego ya cuando a partir de aquí, tras múltiples ceremonias de degradación, consigues una acreditación y vas asegurando tu plaza, pasas a ser Sancho el Grande. Ya eres parte de la poperiana "comunidad científica acreditada". Con el paso del tiempo y una vez que consolidas tu plaza, para lo cual suele ser importante implicarte en puestos de gestión en facultades y departamentos universitarios, puedes obtener tu titularidad y, si eres más ambicioso, tu cátedra. A partir de aquí, habitualmente te conviertes en Sancho Panza. Ni qué decir tiene que la historia de Sancho el Sabio es otra y que sin duda habiendo algunos sabios en la academia, la mayoría están e incluso se quedan fuera de ella.

Lógicamente, en el caso de la universidad en la que he trabajado toda la vida, lo único que ha puesto en tela de juicio este esquema jerárquico existente en la academia es la reivindicación sindical de un personal laboral permanente que pueda eliminar los estadios precarios previos a la titularidad y, por supuesto, las cátedras adscritas a personas. Esto es lo que tiene que ver con la segunda cuestión que es la conciencia de clase trabajadora en la administración por parte del personal docente y no docente, este último, con una clara mayor conciencia de pertenencia a la misma según los datos de sindicación.



¿A qué me refiero? A que la forma de transformar esta universidad es tener claro que somos personas trabajadoras para la administración autonómica y del estado, sin caer en el error de identificar la administración con lo público. La administración está en manos privadas que gestionan impuestos y votos según intereses demasiado a menudo ajenos al bien general y, sobre todo, demasiado vinculados al ánimo de lucro. No nos olvidemos que los estados y sus administraciones han perdido su soberanía y cada vez están más al servicio y secuestrados por instancias supraestatales formales e informales que establecen las políticas legislativas y económicas de las mismas, y estas, están al servicio de la economía política del capital. Un ejemplo en nuestro ámbito ha sido la llamada reforma de Bolonia.

Precisamente la lucha de la clase trabajadora y estudiantil a través de los sindicatos y asociaciones estudiantiles pasa por actuar contra la privatización de la universidad en todos los frentes (contrataciones, subcontratas, precarización del profesorado y del personal no docente, financiación y dotación de medios para empresas privadas lucrativas, concertación con la universidad privada, etcétera).

Este es el camino para conseguir la publicación de la universidad, que hoy habría de denominarse, en el caso de la Universidad Pública Vasca, Universidad de la Administración Autonómica Vasca en base a que, en gran medida, determinadas élites de poder político y económico tratan de convertirla en una formación profesional universitaria asociada, por no decir supeditada, a las universidades privadas que en régimen de concertación reciben cuantioso dinero público. Dinero que habría de destinarse a desarrollar un modelo único de Universidad Pública no segregativa, igualitaria, gratuita y popular, entendiendo por esto último, aquella cuyo objetivo prioritario es el acceso de todo el mundo a la universidad, no a la formación de técnicos para el mercado laboral, cuando no al aparcamiento de la juventud alargando su proceso educativo.

Además, lo que resulta especialmente grave no es solo que la administración financie la educación privada en todos los ciclos educativos<sup>11</sup>, sino que consideremos que avanzar en cuestiones de calidad sea mirarse en el espejo de los esquemas con los que funciona la privada, en una educación elitista y excluyente donde priman los criterios de rentabilidad y competitividad. Para transformar este esquema es imprescindible desterrar la autocomplacencia y preguntarnos ¿qué es calidad en el conocimiento? ¿por qué no cobramos todas lo mismo y tenemos los mismos derechos laborales? ¿qué nos motiva a enseñar, a investigar, a gestionar?

## DEMOCRATIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD: LA GRAN ASIGNATURA PENDIENTE.

Otra de las asignaturas pendientes, y de las gordas, es la democratización real de la universidad en relación tanto con la toma de decisiones, como con la gestión de la misma. La cuestión es bien sencilla. En primer lugar, el alumnado y el personal no docente habría de tener un peso que le diera la misma capacidad de decisión que el profesorado en todos los órganos de representación académica y, dentro del profesorado, todas las figuras contractuales habrían de tener la misma capacidad de representación. Si no, seguiremos en un sistema en el que, a la hora de votar, el alumnado y el personal de administración no pintan nada, no tienen capacidad de decisión. Se reclama su participación, pero de un modo simbólico pues cualquier propuesta que quieran llevar adelante pasa por la aprobación del profesorado, quien lógicamente pone por delante sus intereses corporativos.

En segundo lugar, es bien sabido que es el profesorado, dentro de sus atribuciones estatutarias, quien lleva la gestión política y administrativa en la universidad. Esta cuestión podría entenderse, como ocurre en otras universidades, cuando el profesorado se dedica exclusivamente, durante un tiempo, a funciones docentes, investigadoras o de gestión, pero en ningún caso cuando ha de compatibilizar todas ellas dentro de la lógica curricular de su carrera. El personal en docencia, investigación y gestión ha de ser distinto en cuanto a su dedicación y funcionar coordinadamente, reforzando la participación del personal no docente y del alumnado en la misma. Mientras la gestión de la universidad corra en exclusiva a cargo del profesorado, la democratización de la universidad seguirá siendo una asignatura pendiente.

Epílogo: Hacia un proceso constituyente de una universidad emancipadora.

En definitiva, ¿de qué se trata? Se trata de acabar con un concepto de formación universitaria consistente en memorizar máximas y consignas, acumular ideas y paradigmas de otros dudosamente comprendidos. Se trata de operar una metamorfosis que la conciba como un lugar y un tiempo para el aprendizaje, para pensar y experimentar por nosotras mismas como personas interdependientes en proceso. Se trata de desmitificar los dogmas y teorías hegemónicas. Se trata de desfanatizar el saber y, sobre todo, de operar un cambio profundo en los contenidos curriculares, no desde la perspectiva de las necesidades del mercado de acumulación, sino desde la dignificación del saber.

Para ello quizás haya que abolir esta universidad a la deriva. Abolir las paradojas y eufemismos que la legitiman y la paralizan a partir de un nuevo proceso constituyente para la democratización, la publicación y la construcción de una universidad popular. Esto pasa, como ya hemos apuntado, por dejar de someternos y mirarnos en el espejo de la universidad privada, elitista y exclusógena. Se trata de plantearnos si optamos por el derecho al conocimiento y su socialización o si, por el contrario, seguimos alimentando desde las políticas educativas un saber cientifista como dispositivo de sometimiento y exclusión. Sin duda, en el contexto de la sociedad vasca, y entiendo que del resto de las sociedades, esto pasa por abolir la concertación y apostar por una Universidad Pública Vasca que hoy en realidad es la Universidad de la Administración Vasca, cada vez más privatizada y al servicio de intereses privados.

La gran cuestión es ¿cómo impulsamos y creamos espacios de autoreflexión, autocrítica, debate, transparencia, trato igualitario y discriminación positiva para erradicar el monopolio de la actual ciencia, el autoritarismo, la segregación escolar, el clasismo, el hetero-patriarcado, el racismo y la adultocracia<sup>12</sup> en todo el sistema escolar y en particular en la educación superior? Sin duda existen multitud de experiencias históricas y sujetos sociales que pensamos y actuamos en esta dirección, de hecho, este es uno de los espacios donde se plantean todas estas reflexiones e interrogantes.

## BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Adorno, Theodor W. y otros (1973). *La disputa del positivismo en la sociología alemana*. Barcelona: Grijalbo.
- Balandier, George (1988). *Modernidad y poder*. Madrid: Júcar Universidad.
- Debord, Guy (2000). *La sociedad del espectáculo*. Madrid: Pretextos.
- Diario La Razón (2004). *I+D: investigación + destrucción*, Madrid.
- Feyerabend, Paul K. (1992). *El mito de la ciencia y su papel en la sociedad*. Valencia: Teorema.
- Foucault, Michel (1992). *Genealogía del racismo. De la guerra de las razas al racismo de Estado*. Madrid: La piqueta..
- Goulder, Alvin W (1979). *La sociología actual: renovación y crítica*. Madrid: Alianza Universidad.
- Hinkelammert, Franz J. y Mora, Henry (2016). *Hacia una economía para la vida. Preludio a una segunda crítica de la economía política*. Bolivia: La Migraña.
- Manzanos, César (2002). *Las ciencias sociales: convergencias disciplinarias y conocimiento de fronteras* *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, vol. XLV, 186, 13-65.
- Manzanos, César (2002). *Mercantilización y utilización política de la infancia, Foro Invisibilidad y conciencia: migración interna de niñas y niños jornaleros en México*. México D.F.: UNICEF y Universidad Autónoma Metropolitana.
- Manzanos, César. (coord.) (2021). *La segregación escolar del alumnado de origen migrante en Vitoria-Gasteiz*. Vitoria-Gasteiz: Steilas.
- Oxfam internacional (2016-2021). *Informes anuales sobre desigualdad y pobreza en el mundo y en el caso español*. <https://www.oxfam.org/es/informes>.



# .005

---

MARGARET BULLEN  
*EHU/UPV*

GEMA HIERRO  
*MEDICUS MUNDI GIPUZKOA*

SORAYA RONQUILLO  
*BIDEZ BIDE*

**CONSTRUYENDO  
PUENTES,  
TEJIENDO REDES.  
LOS FEMINISMOS  
(DECOLONIALES)  
IMPRESINDIBLES  
PARA UNA  
UNIVERSIDAD  
ENCAMINADA A LA  
TRANSFORMACIÓN  
SOCIAL.**

<sup>1</sup>El taller fue facilitado por Gema Hierro (Medicus Mundi Gipuzkoa), Margaret Bullen (UPV/EHU) y Lucía Pérez Prats (UKS). Participamos Katya Reimberg Castello Branco y Soraya Ronquillo Peña (Bidez Bide Elkarte), Amaia de las Heras (Arrats Taldea), Maider Avaristo (Grupo de Mujeres Migradas de Ordizia), Maialen Larrea (Joxemi Zumalabe Fundazioa), Ana Sanz (Asamblea Feminista de Tolo-sa), Marta Luxan (Master de Estudios Feministas y de Género, EHU/UPV), Maider Sagredo (Sorgin Lore), Maggy Barrère (Clínica Jurídica, EHU/UPV), Arantza Campos (Master en Igualdad de Mujeres y Hombres, EHU/UPV y Plazandreak).

## EL PUENTE QUE TENGO QUE SER ES EL PUENTE A MI PROPIO PODER

Kate Rushin (1988:17i)

Esta reflexión tiene su punto de partida en el WebTaller sobre Feminismo, dinamizado por UKS<sup>1</sup> el día 12 de noviembre 2020. En coherencia con los objetivos generales del proceso UKS-UPMS, los objetivos específicos de este taller fueron 1) vincular a agentes en el territorio vasco que trabajen desde una perspectiva feminista en el ámbito de la Universidad y la Sociedad (ONGD, asociaciones, movimientos sociales); 2) identificar los retos presentados por la promoción del feminismo y su difusión mediante la organización de espacios e iniciativas; 3) reflexionar sobre el quehacer universitario y el compromiso territorial en relación con el movimiento feminista y sus reivindicaciones; 4) generar agendas comunes entre agentes universitarios y la sociedad civil en pos de articular estrategias y sinergias, que permitan avanzar en la consecución de sociedades críticas y transformadoras.

El presente capítulo añade a los objetivos citados, la propuesta de enfocar los retos planteados desde una perspectiva decolonial. La pregunta que formulamos como eje vertebrador de nuestra sesión fue: ¿puede ser el feminismo un puente entre sociedad y universidad para la transformación social? Y las voces fueron unánimes: los feminismos pueden ser, son y además deben ser un puente para la transformación social entre la sociedad y la universidad. Así la pregunta avanza desde “el poder ser” hacia el “cómo podría ser”.

Antes de adentrarnos en ese cómo, quisiéramos destacar la pluralidad de los feminismos que aparecen en esta respuesta, que marca un paso sustancial en el planteamiento: no hay un solo puente, sino varios y de diferentes tipos: desde la posición y el contexto situado en el que se encuentra cada quien (movimiento, organización) los puentes pueden darse de manera diferente. Es esta pluralidad que se está reclamando desde diferentes sectores sociales y que nos lleva a incorporar el adjetivo “decolonial” como una posibilidad más en el abanico de feminismos a nuestro alcance, una reivindicación cuya fuerza va en aumento en una sociedad cada vez más diversa. Así, la propuesta que aportamos aquí y ahora sería: ¿cómo pueden ser los feminismos decoloniales un puente entre sociedad y universidad para la transformación social?

En primer lugar, tendremos que acordar que queremos decir con el término “feminismo decolonial”<sup>2</sup>. Según Ochy Curiel (2016: 56-57) la propuesta decolonial significa “el desprendimiento de la colonialidad del poder, del saber y del ser que justifica la retórica de la modernidad”. Incorporando una perspectiva feminista “al análisis del patrón de poder global capitalista” desarrollado primero por Aníbal Quijano (1991) y central para desengranar la colonialidad del poder, María Lugones combina el eje decolonial con el marco analítico de la interseccionalidad, que nace del texto de Kimberley Crenshaw (1991) y une género, raza y colonización (Lugones, 2014:15). Lugones propone analizar



“el sistema moderno-colonial de género” que ha afectado a nuestras interpretaciones, teorizaciones, investigaciones, metodologías y prácticas políticas que reproducen en el feminismo lógicas racistas y neocoloniales. La exploración de los sistemas de género permitirá situar la construcción de la “raza” en un marco estructural que descubre “las relaciones de superioridad e inferioridad a través de la dominación” (ibid. 17).

Igual que en los años 70 del siglo XX, cuando las feministas negras estadounidenses criticaron el talante burgués de las feministas blancas que ignoraba las realidades de las mujeres de color, las feministas decoloniales latinoamericanas de inicios del siglo XXI denuncian este sesgo blanco y burgués, pero además lo califican de occidental y lo sitúan en el marco histórico de la colonización del continente americano y el marco epistemológico de la modernidad. Entre otras, Yuderkys Espinosa subraya que “el feminismo descolonial elabora una genealogía del pensamiento producido desde los márgenes por feministas, mujeres, lesbianas y gente racializada en general; y dialoga con los conocimientos generados por intelectuales y activistas comprometidos con desmantelar la matriz de opresión múltiple asumiendo un punto de vista no eurocentrado” (Espinosa-Miñoso, 2014: 184).

Así, las aportaciones del feminismo decolonial son útiles para comprender, visualizar y visibilizar cómo y por qué se han homogenizado y esencializado los cuerpos, experiencias y contextos de las mujeres no-europeas/no-occidentales y además, porque nos ofrecen la posibilidad de conocer las bases epistemológicas de donde surgen y cómo se ha proyectado a través de la historia esta matriz de opresión.

## SUPERANDO DISTANCIAS ENTRE ORILLAS

Desplazarnos entre el centro y los márgenes, entre un pensamiento eurocentrado y otros decolonizadores, revela una brecha o – tal y como se expresó en el taller – indica que se percibe cierta lejanía entre la universidad y las organizaciones sociales, una distancia que se señalaba grande pero no insalvable. Frente a esta falta de conexión, se sugirió que se necesitan puentes para transitar entre la academia y la sociedad.

No obstante, el uso de la metáfora del puente merece una reflexión en el sentido planteado hace cuarenta años por las autoras del libro colectivo, *Esta puente, mi espalda*, editado por Cherrie Móruga y Gloria Anzaldúa<sup>3</sup>. En este libro que recoge escritos de “mujeres radicales de color”<sup>4</sup> de Estados Unidos se explora las posibles conexiones entre feministas y feminismos de diferentes corrientes y colores y se cuestiona la utilización de las “otras” para formar un puente con el centro. En otras palabras, se llama la atención sobre la instrumentalización de las mujeres marginadas por el activismo feminista blanco, sin que se produce un cambio en las relaciones de poder. Esto es lo que denuncia poderosamente Kate Rusin en “El poema de la puente” (1988), declarándose “enferma de ser la condenada puente de todas” y negándose a seguir “llenando sus huecos”, los huecos en las agendas de las feministas blancas o mujeres

<sup>2</sup> Existe cierta confusión entre el uso de los términos “descolonial” y “decolonial”. Matías dos Santos (2018) clarifica la diferencia entre el proyecto de descolonizar – que implicaría deshacer lo colonial, como si se pudiera pasar de un estado colonial a uno no colonial –, y el giro decolonial que en palabras de Catherine Walsh supone una actitud continua de crítica, transgresión y insurrección: “Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alternativas.” (2009, pp. 14–15 en Matías dos Santos, 2018).

<sup>3</sup> Este libro se publicó originalmente en inglés con el título "This bridge, my back" (1981) y fue editada por Móra y Anzaldúa. Aquí utilizamos la traducción al castellano editada por Móra y Castillo (1988).

<sup>4</sup> El subtítulo en la versión en castellano es "Voces de mujeres tercermundistas en Estados Unidos" pero en inglés es "Writings by Radical Women of Color".

de izquierdas de clase media. Rusin apela a esas mujeres a encontrar otra conexión con el resto del mundo, a construir puentes que no utilicen como pasarela los cuerpos de las mujeres obreras, de color, lesbianas o de otra forma marginadas. Móra en su introducción titulada "En el sueño siempre se me recibe en el río" (1988:1-6), se sitúa en la orilla, en la frontera y evoca otra metáfora, la de "la herida abierta" de Gloria Anzaldúa para referirse físicamente a la frontera mejicana-estadounidense o figurativamente a la brecha entre mujeres, entre feminismos.

Así que, a la hora de construir puentes, tendremos que analizar primero el terreno -el contexto situado-, para determinar dónde podemos hincar los postes que van a sujetar nuestra estructura y permitir el paso de unas y otras en términos igualitarios sin cargar un peso sobre la espalda de unas para el beneficio de las otras.

Desde la orilla social, la realidad social es muy compleja, habría que discernir los puntos de apoyo, detectar los feminismos que están trabajando en la transformación social, los derechos humanos y la justicia. En este sentido, las ONGS, asociaciones y movimientos sociales serían la roca o el hormigón armado donde vamos a instalar los postes. Aunque hagamos puentes entre universidad, feminismos y movimientos sociales quedan alrededor muchos más sectores de la sociedad donde queremos incidir. En la otra orilla, se ubica la universidad, una institución insertada en la estructura social a diferentes niveles, un centro de poder que genera conocimiento, pero también privilegia unos conocimientos y excluye otros, permite el acceso a unas personas y lo niega a otras.

Es muy difícil construir puentes que parten del mismo terreno, las orillas no están niveladas, los movimientos sociales con la academia no ocupan el mismo lugar en la estructura social. Es necesario reconocer que hay otros y diversos saberes fuera de la academia, sin embargo, existe la percepción de que éstos son infravalorados. Por ello, se propone que los feminismos podrían ser alianzas, enlaces, puentes entre la sociedad y la universidad.

## LOS FEMINISMOS COMO PUENTE ATIRANTADO

En nuestro taller se declaró que no habrá transformación social si el puente no es feminista, pero ya hemos constatado que también debe ser un puente que incorpore diversos feminismos. Así, podríamos concretar el puente metafórico que hemos de construir como uno de múltiples tirantes, cuya base está suspendida de uno o varios pilones centrales mediante una serie de cables en forma de abanico. Si dibujamos nuestro puente de esta forma, un puente atirantado, los diversos feminismos se podrían imaginar cómo los cables que trabajan de forma conjunta para posibilitar el trabajo común.

En primer lugar, ese puente funcionaría como línea de comunicación y conexión, las participantes de nuestro taller consideraron que “cualquier relación, red, posibilidad de escuchar otras miradas es positivo y hace más fácil fomentar la relación social”. Habría que tejer redes, por un lado, entre aliadas de la universidad dentro de las organizaciones feministas y, por otro lado, identificar aliadas feministas dentro de las universidades.

<sup>5</sup> Ver la descripción de esta actividad en la página web de la asociación: <https://bidezvide.org/>

Segundo, ya que se constata la dificultad que afrontan las personas de procedencias diferentes a la hora de acceder a la universidad, constituiría una vía de acceso (para las que normalmente se quedan en la otra orilla). En este sentido, el puente entre los feminismos y la universidad podría promover caminos que acortaran estas dificultades, entendiendo los feminismos como una forma de unir y conseguir un objetivo común. En la práctica, esto conllevaría facilitar el acceso de las personas con un recorrido vital y profesional para compartirlo con la universidad e implicaría también agilizar los trámites de los procesos de homologación y convalidación de estudios de personas provenientes de otros países, labor en la que se ha especializado Bidez Bide, “asociación que ejecuta proyectos desde una perspectiva transcultural, de género y decolonial, encaminados a la defensa de los derechos humanos de las mujeres migradas que habitamos en Euskal Herria”<sup>5</sup>.

Y tercero, habría que pensar en la diversificación de los cables en el sentido de las temáticas o disciplinas, ya que han solido predominar las relaciones con las ciencias sociales y jurídicas, y habría que incentivar más las conexiones con las ciencias denominadas “puras” o tecnológicas, desde donde también es posible trabajar para promover la transformación social y donde ya se están haciendo cosas en este sentido.

## RETOS IDENTIFICADOS

A lo largo del taller, se identificaron tres retos principales en relación a los feminismos, la sociedad y la universidad: la gestión de la diversidad y su relación con las migraciones y la desigualdad; los obstáculos estructurales que impiden la inclusión de las personas migradas a la universidad; el campo de los cuidados.

## LA GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD

La creciente diversidad de nuestra sociedad todavía no está debidamente reflejada en nuestras universidades, pero está claro que una de las áreas dónde se debate y se discute sobre la diversidad es el ámbito de activismo, de enseñanza y de investigación en torno a los diferentes feminismos hoy día presentes entre nosotras. Es cierto que hay una tendencia a relacionar tanto la diversidad como el feminismo decolonial con el fenómeno de las migraciones, lo que corre el peligro de reducir a la cuestión de origen las múltiples diversidades (funcionales, de clase, de identidades sexuales y de género o de edad entre otras). No obstante, es innegable la aportación de la perspectiva decolonial para visibilizar las situaciones de desigualdad y de opresión desde el eje identidad étnica o de raza, tomando como referencia la colonialidad del poder, del saber, del ser y de género.

Uno de los retos en este sentido, tal y como se desprendió del taller, sería garantizar la libre e igualitaria participación de todas en espacios en los que conviven personas de diferentes orígenes y otro, trabajar todo lo relacionado con el racismo, que ha tenido un gran aumento, vehiculado a través del miedo y el desconocimiento.

## LA INCLUSIÓN DE LAS PERSONAS MIGRADAS EN LA UNIVERSIDAD

En segundo lugar, de manera previa, es necesario situar el contexto concreto en el que se encuentra la población migrada en este territorio, con una Ley de Extranjería que genera desigualdad y exclusión, y un sistema racista, capitalista, colonial y patriarcal que también genera estas desigualdades estructurales. Partiendo de aquí, un reto consiste en hacer visible y reconocer las experiencias, prácticas, otros saberes feministas y decoloniales de mujeres que están en el territorio y que aportan desde diferentes espacios a esta sociedad. En este sentido, como ya se ha mencionado, la dificultad de los procesos de homologación de estudios implica la pérdida de la riqueza de los aportes de mujeres migradas, de formas de hacer, saber, compartir. En relación a la inclusión, se constata que mucha gente desconoce los procedimientos de acceso a la universidad y se propone socializar la información de ayudas y becas, además de los protocolos contra las violencias de género u otros recursos que hay en la universidad.

## EL CAMPO DE LOS CUIDADOS

Un tercer reto es el tema de los cuidados y en este campo, se identifica la necesidad de una reorganización social de los cuidados, encaminada a la construcción de un modelo de cuidados que sea público, universal y comunitario, que implica la participación de toda la sociedad. Esto requiere un debate sobre la modificación de las políticas públicas de cuidados, que en la actualidad se basan en la explotación de miles de trabajadoras, principalmente, mujeres migradas que aportan a la sostenibilidad de la vida en este territorio. También se debería crear y fortalecer las redes de apoyo existentes con diferentes organizaciones que trabajan con mujeres, autóctonas o migrantes, que se dedican a los cuidados, y por último, con las familias empleadoras para informarles sobre las condiciones de contratación y los derechos de las trabajadoras.

## ESTRATEGIAS

Frente a estos retos, hemos identificado una serie de estrategias que hemos repartido en dos bloques: por una parte, acciones que implican la presencia y la incidencia de los movimientos sociales en la universidad y por otra, acciones en los que la universidad incide en los movimientos sociales.

### LOS MOVIMIENTOS SOCIALES EN LA UNIVERSIDAD

#### CURSOS, JORNADAS Y CONGRESOS

En el primer tipo de acciones, uno de los objetivos principales sería traer ejemplos de desigualdades y discriminaciones interseccionales a la universidad y esto se puede realizar – y de hecho, se realiza – a través de cursos, conferencias y jornadas. En estos casos, las organizaciones sociales proponen temas recogidos de las realidades diversas de la sociedad, y organizan y ejecutan dichas actividades de manera conjunta entre profesorado, tejido social y el movimiento estudiantil. Uno de los ejemplos que nos gustaría señalar en este sentido es el curso “Sexualidad, género y desarrollo” que desde el año 2000, y en colaboración con el Campus de Gipuzkoa de la UPV/EHU, medicusmundi organiza anualmente<sup>6</sup>. Otra actividad periódica de medicusmundi gipuzkoa es la celebración de encuentros bianuales sobre el “Impacto de los fundamentalismos políticos, económicos, religiosos y culturales en los derechos sexuales y derechos reproductivos”<sup>7</sup>.

#### COLABORACIONES EN ASIGNATURAS CONCRETAS

Una segunda forma en la que los movimientos sociales pueden incidir en la visión feminista en la universidad es a través de su participación en ciertas asignaturas en las cuales son invitadas a aportar con los contenidos y metodologías u ofrecen formaciones adecuadas especialmente a determinadas disciplinas. En este sentido, desde el curso 2016-2017 medicusmundi viene impartiendo en el campus de Gipuzkoa una serie de seminarios titulados “Deconstruyendo la sexualidad y el amor romántico, desde un punto de vista global”. Actualmente los seminarios se están trabajando con el alumnado de la Facultad de Psicología, y de los Grados de Antropología Social y de Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología (HEFA).

#### FOMENTO DEL ACTIVISMO CON EL PROFESORADO Y EL ALUMNADO

Una tercera estrategia para construir puentes entre la universidad y los movimientos sociales es incorporar a la universidad el voluntariado y el activismo. En el taller se consideró que ser activista coloca a la persona en un sitio diferente, ya que se es parte de un proceso desde la propia vivencia, algo que es mucho más potente en aras a la transformación social. Para ello es importante la formación del profesorado y la toma de conciencia de profesorado y alumnado. Para avanzar hacia la transformación se considera necesaria la formación y toma de conciencia del profesorado respecto a las diferentes violencias y realidades que se visibilizan y plasman en las aulas.

<sup>6</sup>Ver: <https://www.medicusmundi.es/es/que-hacemos/educacion-para-la-ciudadania/campanas-e-incidencia/18/SexualidadGeneroyDesarrollo>

<sup>7</sup>Estos encuentros se realizan en colaboración con organizaciones feministas del Sur Global como son CREA (India) y Manuela Ramos (Perú), la Red UKS y la UPV/EHU. Para la edición 2022 ver: <https://amecopress.net/VI-Encuentros-Impacto-de-los-fundamentalismos-politicos-economicos-religiosos-y-culturales-en-los-derechos-sexuales-y-derechos-reproductivos>

Una de nuestras conclusiones fue que por parte del profesorado se dejan en manos del alumnado muchísimas cosas que tienen que ver con la protesta social, sin que haya un posicionamiento como facultad. Se cuestiona mucho qué hace el alumnado y poco qué hace el profesorado y el PAS, donde existen personas que también comparten las mismas inquietudes sociales. Se considera necesario que el profesorado tome la iniciativa, en relación a lo qué está pasando en el día a día respecto a la realidad social próxima, para luego poderlo compartir con el alumnado. Se hace necesario involucrar primero al profesorado para que luego el alumnado pueda comprender dichas realidades, todo ello a nivel del conjunto de todas las universidades.

## LA UNIVERSIDAD EN LOS MOVIMIENTOS SOCIALES

En este segundo bloque se plantea de forma general que la universidad trabaje con entes y agentes sociales para devolver a la sociedad el conocimiento generado, por ejemplo, haciendo una aportación desde el derecho y otros ámbitos para el beneficio de las personas migradas, racializadas y marginadas.

### COLABORACIONES A TRAVÉS DEL PRACTICUM

En este sentido, muchas de las ONGD que tienen presencia en el territorio guipuzcoano llevan a cabo colaboraciones con la UPV/EHU a través de la facilitación de prácticas bien en proyectos de cooperación, como, en la propia sede de la organización en Euskadi. Este es el caso de la asociación tanto de Bidez Bide como de medicusmundi gipuzkoa, quienes mantienen una colaboración estrecha con los grados de Psicología, Antropología Social y Pedagogía a través de las prácticas que se desarrollan en proyectos de cooperación de la mano de organizaciones feministas de diferentes países del Sur Global, o de procesos feministas de educación para la transformación desarrollados en su mayoría en la comunidad universitaria de la UPV/EHU.

### TRABAJOS FIN DE GRADO O TRABAJOS FIN DE MÁSTER

Los trabajos fin de grado (TFG) y los trabajos fin de Máster (TFM) vienen siendo uno de las vías más aprovechadas para establecer puentes entre los saberes generados en la universidad y las necesidades de las ONGDs o los movimientos sociales. Se propone que se entiendan estos trabajos no como trabajos puntuales, que empiezan y terminan en un momento determinado, sino como parte de un proceso continuo de formación y colaboración.

En cuanto a los feminismos, consta que los problemas y casos de discriminación que se tratan en los TFG/TFM generalmente responden a problemáticas complejas de violencias y de carácter interseccional. En este sentido, las relativas al eje sexo-género ponen de relieve casos relativos a la discriminación y violencia que reciben las mujeres que trabajan en el sector de los cuidados.

Para optimizar la idoneidad de los temas trabajados por el alumnado, una de las líneas de trabajo de UKS ha sido impulsar desde las organizaciones o movimientos sociales listas de temas para investigación que respondan a realidades o necesidades concretas.

Por último, se propone una co-tutorización universidad-entidad en los TFG/TFM como en las prácticas para mejorar la comunicación entre la academia y la organización social e invitar la valoración de la aportación hecha por el o la estudiante de parte de la entidad interesada.

#### COLABORACIONES ENTRE LA POBLACIÓN EN GENERAL Y LA UNIVERSIDAD

Si se sueña con una universidad popular en los pueblos hay que construir redes que se extienden en el conjunto del territorio, llegando también a los pueblos, desde donde a veces la universidad se percibe como algo muy lejano.

En este sentido, las casas de las mujeres del entorno constituyen un espacio-puente en potencia, sobre todo a través de las Escuelas de empoderamiento.

## LOS FEMINISMOS DECOLONIALES EN LA UNIVERSIDAD

Para terminar nuestra reflexión sobre las estrategias a desarrollar para ampliar la mirada feminista y decolonial en la universidad, apuntamos algunas líneas de trabajo que también surgieron del taller sobre Feminismos al que venimos refiriéndonos.

Extender la mirada feminista y decolonial a todas las estancias universitarias

Incorporar la visión social feminista a todas las carreras, no solo a las del ámbito de lo social: cuando hablamos de la universidad y de lo social a veces nos centramos sobre todo en las carreras de la rama de las ciencias sociales, pero deberíamos tener en cuenta la importancia de incorporar el conjunto del sistema (carreras sanitarias, periodismo, derecho, arquitectura, etc.).

#### CAMBIAR EL CANON

La Universidad del País Vasco (UPV/EHU) cuenta con varios ámbitos de formación (cursos, asignaturas de grado, programas de Máster y doctorado) pero en el taller, se constató que para la universidad sea feminista tienen que serlo todas las personas que en ella participan: se percibe una falta de conciencia y de formación en el profesorado y en los diferentes agentes de la universidad, tanto para trabajar las metodologías en el aula, como en el tema de referentes bibliográficos, los materiales que se utilizan en aula o lo que se denomina “el canon” establecido del currículum.

<sup>8</sup> La primera investigación ¿El amor es algo bonito que acaba mal? Amor, sexo y salud. El ideario amoroso entre adolescentes y jóvenes en Gipuzkoa (2014- 2015) y la segunda ¿El amor es algo bonito que se controla online? La gestión virtual de las relaciones en la adolescencia vasca y peruana (2016-2018) fueron desarrollados por Medicus Mundi Gipuzkoa, Farapi Koop. Elk. y el Departamento de Filosofía de los Valores y Antropología Social de la UPV/EHU. En el segundo caso se incorporó la asociación feminista peruana, Manuela Ramos.

## FOMENTAR PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN COMUNES

Diseñar y plantear temas y proyectos de investigación en común: no solamente “invitar” a las personas que están trabajando en los movimientos a participar en las aulas sino fomentar un protagonismo más duradero y más sólido.

Las investigaciones conjuntas son un área de colaboración donde los feminismos inciden en la universidad y viceversa. Citamos una vez más, una colaboración de este índole con medicusmundi gipuzkoa y la universidad pública, concretamente en dos procesos de investigación conjunta: el primero “¿El amor es algo bonito que acaba mal? Amor, sexo y salud. El ideario amoroso entre adolescentes y jóvenes en Gipuzkoa” y el segundo, “¿El amor es algo bonito que se controla online? La gestión virtual de las relaciones en la adolescencia vasca y peruana”<sup>8</sup>.

## JUNTAS CONTRA LAS VIOLENCIAS (ESTRUCTURAL, FÍSICA, LINGÜÍSTICA...)

Se propone unir fuerzas para combatir las violencias en todos los colectivos. Entre ellos, se señala la necesidad de planteamientos conjuntos contra la hegemonía lingüística. Se pide más transparencia a la hora de decidir el uso del idioma, decisión que en el propio taller, no fue suficientemente debatida. Se propone por ejemplo, que se podría promover organizar intercambios de mintza-praktika que contribuirían al empoderamiento de mujeres migrantes y/o racializadas, ya que el idioma representa una barrera para muchas mujeres.

## REFLEXIONES FINALES

Al final, concluimos que los feminismos (decoloniales) son una herramienta imprescindible para una universidad encaminada a la transformación social. La universidad es parte de la sociedad y el trabajo conjunto entre la educación formal, no formal y el activismo hace fuerte a todas las partes y permite avanzar despacio, pero de forma firme, hacia la transformación social feminista que queremos. Lo importante es avanzar juntas, lo que necesitamos es crear redes para la acción colectiva. Pero no menos importante es que la universidad mire de dentro hacia fuera, más allá de sus propias paredes, buscando un vínculo con la sociedad. ¿Por qué si no, qué sentido tiene la universidad?

No obstante, aunque imprescindibles, los feminismos en sí no son suficientes para construir una universidad popular, sino que hay que contemplar la universidad como parte de un sistema social que debería funcionar para el bien de todas y todos, para el bienestar social. Frente a la fragilidad de todo el sistema de protección y bienestar social y la saturación de servicios y recursos, es necesaria una reorganización del sistema social que – como la pandemia ha puesto en evidencia – es insuficiente y obsoleto. Las mujeres necesitan recursos específicos y, en el caso de los recursos que son mixtos, hace falta una perspectiva feminista, algo que no se hace por falta de medios y recursos.



Sin embargo, es un error explicar la opresión de la gran mayoría de las mujeres por cuestión de género, no podemos olvidar los otros factores que se interrelacionan y hacen que dicha opresión sea más severa, como la raza, la clase, la orientación sexual, etc. Nuestro planteamiento no puede desentenderse de la crítica a la universidad neoliberal, participe en el sistema capitalista y de producción donde solo tienen acceso al conocimiento y a expresar sus ideas aquellas que se encuentran en un lugar de privilegio. Frente a una teorización excesiva de un feminismo “burgués” y “académica” y se reclaman espacios para los feminismos desde los saberes comunitarios (indígenas, afros, populares urbanos, etc.) y vías de expresión para dar voz a las subalternas y las oprimidas. Definitivamente, hay que poner en duda la mirada occidental de la universidad como el medio principal de conocimiento y empezar a valorar las diferentes clases de saberes, tan válidos y merecidos como los académicos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Crenshaw, Kimberlé (1991) Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color, *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.
- Curiel Pichardo, Ochy (2014) Construyendo metodologías feministas desde el feminismo decolonial, en Mendi Azkue, I., Luxán, M., Legarreta, M., Guzmán, G., Zirion, I., Azpiaz Carballo, J. (eds.) *Otras formas de (Re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*, Bilbao: Hegoa, SimRef, pp. 45-60
- Dos Santos, Vivian M. (2018). Disobedient notes: decoloniality and the contribution to the feminist critique of science. *Psicología y Sociedad*, 30: e200112 <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30200112>.
- Espinosa-Miñoso, Yuderlys (2014) Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. En *El Cotidiano*, núm. 184, marzo-abril, 2014, pp. 7-12
- Lugones, María (2018). “Colonialidad y Género. Hacia un feminismo descolonial”, en
- Mignolo, Walter (comp.) Género y descolonialidad, Buenos Aires: Edición del Signo, pp. 13-42.
- Móra, Cherrie y Castillo, Ana (eds.) (1988) *Esta puente, mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en Estados Unidos*, San Francisco: Ism Press.
- Quijano, Anibal (1991) Colonialidad, modernidad/racionalidad, *Perú Indígena*, vol. 13, N° 29.
- Rushin, Kate (1988) *El poema de la puente*, en Móra y Castillo (eds.) *Esta puente, mi espalda*, San Francisco: Ism Press, pp. 14i-17i.

# .006

---

MAITANE ARNOSO-MARTÍNEZ,  
LARRAITZ N. ZUMETA  
SOL NASELLO  
FERNANDA CÁNDIDA  
VIRGINIA DÍAZ

**NO HABRÁ UNA  
UNIVERSIDAD DE  
CALIDAD MIENTRAS  
SIGA SIENDO  
MONOCOLOR  
EN QUIENES LA  
HABITAN Y EN LOS  
CONOCIMIENTOS  
QUE SE IMPARTEN.**

## INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la gestión de la diversidad cultural y la inclusión de las personas migrantes que forman parte ya de nuestros vecindarios, es una cuestión ineludible para estar a la altura de los retos del siglo XXI y los objetivos definidos por la Agenda 2030. En el ámbito educativo, la mayor parte de los esfuerzos han sido orientados hacia la educación obligatoria, fruto de los graves problemas vinculados a la segregación escolar, el rechazo y la discriminación que sufren muchos estudiantes de origen migrante. Por el contrario, en el ámbito de la educación superior, la universidad se ha mantenido quizás demasiado al margen de este reto, seguramente porque el porcentaje de estudiantes de origen extranjero que aún hoy ingresan en nuestras universidades sigue siendo muy minoritario. En el curso 2020/2021, apenas un 3% de las personas matriculadas en la UPV/EHU eran inmigrantes (INE, 2022), frente al 7% de la educación primaria o el 12% que representan en población general del País Vasco, Ikuspegi, 2022).

Entre los motivos que explican esta infrarrepresentación hay que considerar, entre otras cuestiones, cómo el sistema educativo superior implementa ciertos criterios selectivos para su acceso (exigencia de documentación, complicados procesos de convalidación, pruebas de selección homogeneizantes, notas de corte elevadas, gasto medio requerido, etc.), a modo de un sutil tamiz institucional que perjudica a algunos grupos respecto a otros, colocándolos en situación de inferioridad, inaccesibilidad y/o subordinación (Baleriola et al., 2022; Greene, 2022).

Es cierto que, en general, en el Estado español, no se registran abiertamente y de forma habitual actuaciones xenófobas en la vida universitaria, como sí vienen siendo cada vez más recurrentes en distintos países en el ámbito internacional. Recordar, entre otras, las movilizaciones estudiantiles con carteles donde se decía “sólo para blancos” (Universidad de Illinois) o marchas bajo el lema “levantar el muro” (Universidad de Michigan), así como las esvásticas, pintadas contra la población extranjera y, agresiones verbales y físicas realizadas por parte de estudiantes de la Universidad de Syracuse a fines de 2019.

Sin embargo, sí se ha encontrado un tipo de racismo sutil o nuevo racismo que se expresa de forma indirecta y encubierta (Guardia y Nacarí, 2013; Ortuño et al., 2005), sobre todo hacia la inmigración en situación irregular (Segura-Robles, 2016). Asimismo, estudios realizados en la educación obligatoria han señalado incluso los prejuicios que profesa el propio cuerpo docente (Ortiz Cobos, 2008), con las consecuencias nefastas que ello implica cuando este pensamiento racista se vuelca al interior de las aulas a través de las figuras de autoridad que representa el profesorado. Además, mientras el estudiantado autóctono percibe que en el ambiente universitario impera la tolerancia y la aceptación de la diversidad étnica, el estudiantado de origen extranjero sigue percibiendo la desigualdad (Lo et al., 2017).

Así, como se recogió en las conferencias realizadas en la Universidad Complutense de Madrid en la VII Semana contra el Racismo, el estudiantado perteneciente a minorías coincide en que en las universidades españolas continúa habiendo racismo, que no es ni mayor ni menor que el que existe en la sociedad y que, si bien están en una situación de mayor privilegio que otros jóvenes extranjeros no universitarios, también comparten una sensación permanente de inseguridad ante un eventual ataque racista.

Algunas universidades, han tomado decisiones para sacar adelante estas situaciones mencionadas, creando protocolos y códigos de conducta frente a ataques racistas. En países con mayor tradición migratoria, las universidades se han esmerado en hacer currículos y políticas que tengan en cuenta la diversidad racial/étnica (Denson & Chang, 2009). Por ejemplo, en la Universidad South Australia, ya en 1998 se creó un código de conducta en el que la Universidad hacia un reconocimiento expreso de la construcción del país a través de las aportaciones de distintas culturas, defendiendo los derechos de sus estudiantes y personal para disfrutar de un entorno de educación y empleo libre de discriminación racial. En la Universidad de Queens, hace ya más de veinte años, se creó el Consejo Universitario sobre Antirracismo y Equidad (UCARE) con el cometido de coordinar, monitorear e informar sobre el progreso de las iniciativas universitarias para abordar el racismo y promover la equidad, la diversidad y la inclusión. También la universidad de Columbia, en 2018, desarrolló de forma participada con el estudiantado, un protocolo para responder a los delitos de odio y discriminación que se produjesen en el espacio universitario, a fin de crear un entorno seguro para toda la comunidad estudiantil.

Muchas de las acciones institucionales que se han impulsado, se han sucedido después de las reivindicaciones realizadas por el estudiantado de origen racializado, que en algunos contextos, como se recoge en el trabajo de Arellano y Vue (2019), han enfatizado la agencia y responsabilidad institucional en las situaciones de racismo y xenofobia que se producían en los Campus.

En el Estado español estas medidas son más limitadas, si bien algunas universidades ya se han visto interpeladas ante situaciones de acoso que han sido denunciadas por personas racializadas. Entre otras, recientemente la Universidad de Sevilla tuvo que poner en marcha un protocolo de acoso después de que una estudiante denunciase haber sido insultos y amenazas racistas ("Estás sucia, negra de mierda"; «Vamos a ir a por tí, te vamos a matar»; «Muérete», etc.).

Además, destacar algunos proyectos específicos, como el impulsado por la profesora Patricia Rocu: "La voz de las alumnas afro-universitarias. La perspectiva de género y étnica en la universidad: Estrategias antirracistas inclusivas y transformadoras", una guía dirigida a generar posibles soluciones, herramientas y estrategias que palien esas discriminaciones que se están produciendo tanto en los contenidos que se transmiten en el aula como aquellas que suceden fuera del contexto lectivo.

Sin duda, la universidad pública del siglo XXI afronta retos importantes para prevenir el racismo, pero también para garantizar ser un mecanismo que promueva la igualdad en sociedades cada vez más desiguales y donde aún hoy las personas racializadas se encuentran en situación de desventaja social frente a sus pares no racializadas. No habrá una universidad de calidad mientras no sea capaz de responder con principios de equidad y justicia a la realidad a la que nos interpela la población migrada (o de origen migrante) y la diversidad etnocultural presente en nuestros barrios, pueblos y ciudades.

## RETOS PARA UNA UPV/EHU DIVERSA E INCLUSIVA

Con el fin de profundizar en qué elementos debería tener en cuenta la UPV/EHU para alcanzar índices de calidad sensibles a este respecto, se realizaron entrevistas en profundidad a 17 estudiantes racializadas de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (12 mujeres y 5 hombres de País Vasco, Marruecos, Argentina, Rumanía, Ecuador, China, Brasil, Sahara, Chile, Nicaragua) 3 de ellas pertenecientes al grupo Alesan (@aesanehu, asociación antirracista de la UPV/EHU). De igual manera, se llevó a cabo un grupo de discusión con personas y miembros de diferentes organizaciones del tejido asociativo de Euskal Herria (SOS Racismo Gipuzkoa, Fundación Social Emaús, CEAR Euskadi, Asociación Bidez Bide, Esperanza Latina, Ikuspegi, Donostiako Harrera Sarea y ZAS, etc.). Se recogen a continuación los elementos emergentes que resultaron de este proceso.

### UN ACCESO DESIGUAL QUE REPRODUCE LA DESIGUALDAD

Tanto a través de las entrevistas como del grupo de discusión realizado, las participantes denunciaron que la universidad, lejos de actuar como un mecanismo igualador en nuestra sociedad, sigue siendo y reproduciendo un sistema desigual que impide el acceso de personas de origen extranjero a la educación superior, tanto a través de las dificultades específicas que impone la Ley de Extranjería, como a través de un sistema burocrático y administrativo de convalidaciones y homologaciones que dificulta este proceso (problemas relacionados con el expediente administrativo a aportar, infinitos tiempos burocráticos que actúan como apuesta al cansancio, falta de información y desconocimiento sobre la tramitación de los trámites, etc.).

“Hay muchas mujeres extranjeras con titulación que abandonan sus formaciones. Después de ingresar la documentación para la convalidación de estudios pueden pasar hasta tres años hasta tener la resolución en mano. Siempre falta algo” (Mujer, Perú, tejido asociativo).

Así, la universidad termina siendo un coto privado de los nativos (y de determinada clase social), mientras que las personas de origen inmigrante acaban sobre-representadas en los ciclos de formación profesional y en determinados nichos de trabajo precario, reproduciendo una estructura social donde en los próximos años seguiremos viendo generaciones de personas blancas pertenecientes al grupo mayoritario con títulos universitarios y acceso a mejores trabajos y una población racializada que seguirá ejecutando el trabajo que descartan los universitarios blancos.

"Hay muy pocas personas racializadas en el campus. ¿Por qué? Porque los asientos están guardados para las personas blancas. Los negros a trabajar y los blancos a estudiar" (Mujer, estudiante, Nicaragua).

Además, a pesar de su carácter público, los costos y las tasas universitarias dificultan que muchas familias puedan pagar las tarifas de ingreso requeridas para permanecer en la Universidad, pasando de ser un derecho a la educación a un privilegio. El conjunto de estudiantes entrevistadas han necesitado y necesitan compaginar estudios con trabajo remunerado para poder costear su formación académica. Las imprescindibles becas son necesarias, condicionadas y escasas en número y cantidad. Cuando llegan, lo hacen tarde y deben retroactivamente hacer frente a pagos atrasados.

"Cuando hablamos del acceso hay que tener en cuenta también que en las estadísticas de la desigualdad están sobre-representadas las familias extranjeras, lo que supone una barrera económica para cursar estudios superiores y, por tanto, quedan fuera del sistema" (Hombre, País Vasco, tejido asociativo).

"La Universidad no está al alcance de todos" (Hombre, estudiante, Ecuador).

"A día de hoy tengo que pluriemplearme para pagarme mis estudios porque mis padres no pueden hacer frente al coste que tiene el curso" (Mujer, Brasil, estudiante).

"Las becas llegan cuando el trimestre ha discurrido y hemos tenido que costear todos los pagos" (Mujer, Argentina, estudiante).

A pesar de contar con un territorio cada vez más diversificado, sólo una minoría de personas pertenecientes a la segunda generación de migrantes inician y finalizan sus estudios universitarios, no sin grandes esfuerzos económicos y una carrera de obstáculos en un espacio universitario que aún hoy sigue siendo monocromático, tanto desde la perspectiva de estudiantes y como entre el profesorado.

"Muchas somos cómo de las primeras, se crea cómo el camino, y saben sacarle partido a lo que tienen, generan cosas nuevas sólo para poder seguir" (Mujer, Marruecos, amazing, estudiante).

"La expectativa a futuro es diferente, [...] tienes que construir todo de cero" (Mujer, Sahara, estudiante).

"A veces a la universidad se le llena la boca con la atracción del talento internacional cuando llega profesorado de universidades extranjero. No hace falta mirar tan lejos: también hay personas extranjeras que ya viven en nuestros barrios y que podrían ser docentes en nuestras Universidades y que sin embargo por distintas barreras, por muchos doctorados y trayectoria que tengan, acaban desempeñando trabajos muy por debajo de su cualificación. Un poco de colorido entre el profesorado no estaría de más" (Mujer, País Vasco, tejido asociativo).

"Sólo por mirar la distancia cultural entre el alumnado y el profesor. No hay una mujer árabe dando clases, no hay una mujer racializada" (Mujer, Sahara, estudiante).

#### UNA PERSPECTIVA EURO-CENTRADA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Esta homogeneidad cultural actúa como constructora de diferentes clases de ciudadanía, pero también limita la diversidad de un saber fundamentalmente eurocéntrico y sin capacidad de absorber otros saberes (y sentires) que enriquecen la universidad desde una perspectiva epistemológica.

“Desde Occidente se habla de la visión del mundo, desde África hablamos del sentido del mundo” (Mujer, Senegal, tejido asociativo).

Así, se denuncia que la universidad ha producido históricamente un saber enunciado por un sujeto que, lejos de ser universal, ve y entiende el mundo desde ya través de Occidente (visión de la que también hay pocas ganas de salir –más allá de utilizar la decolonialidad como detergente para limpiar la imagen etnocéntrica de nuestras universidades). Este tema se traslada, por tanto, a los contenidos que se imparten en las aulas ya una mirada reduccionista con la que se gradúan nuestros jóvenes y futuros profesionales (con poca sensibilidad hacia lxs nuevxs vecinxs que han llegado para quedarse). La diversidad cultural no está presente en los contenidos que se imparten de forma obligatoria, quedando en la voluntariedad del profesorado la inclusión de esta perspectiva.

“No nos preparan para desempeñarnos profesionalmente en una realidad culturalmente diversa” (Mujer, Argentina, estudiante).

“Queda en manos del profesorado trabajar los contenidos desde otra perspectiva” (Hombre, Argentina, estudiante).

#### RACISMO Y DIFICULTADES PARA LA INTEGRACIÓN

En general, y a pesar de algunas pintadas que en los últimos años han aparecido en los diferentes campus de la UPV/EHU, no se refieren situaciones de racismo o violencia directa contra personas pertenecientes a minorías etnoculturales, aunque sí se denuncia un racismo sutil, más silencioso e igualmente dañino que se expresa en miradas, gestos, inter-relaciones, en una universidad donde persistente los estereotipos y prejuicios, donde el estudiantado de origen extranjero es minoritario y en el que se tropiezan con claras dificultades para la relación social con el estudiantado del grupo mayoritario.

Además, muchas estudiantes entrevistadas mencionaron las escenas en los primeros días de carrera, la exclusión percibida por parte del estudiantado autóctono y la tendencia a juntarse con otrxs compañerxs racializadxs (cuando los había) en las aulas.

“No he sido nunca víctima de un acto racista, pero sí me he sentido discriminada. Me sentí muy excluida al iniciar la universidad” (Mujer, Rumanía, estudiante).

“Al final acabamos siempre relacionándonos con otras compañeras racializadas” (Mujer, Marruecos, estudiante).



"En mi país tenemos otros códigos para relacionarnos y aquí se me hacía difícil integrarme en las cuadrillas" (Hombre, Ecuador, estudiante).

Igualmente, algunas expresaron el obstáculo específico que perciben en el euskera como elemento que complejiza la integración, si bien otras reivindican la lengua y lo que expresan es el hastío de que se presuponga que por ser racializadas desconocen el idioma.

"Estamos un peldaño por debajo de los de euskera" (Mujer, China, estudiante).

"Nadie espera que yo con pañuelo hable el euskera y sin embargo lo he aprendido desde pequeña; igual que mis otras compañeras" (Mujer, Marruecos, estudiante).

"Los profesores nada más verme suponen que no sé hablar euskera. Me ha pasado que hablen con mis compañeros en euskera y se dirijan a mí en castellano, suponiendo directamente que no sé. A otras compañeras directamente les ha pasado lo contrario, hay profesores y compañeros que a pesar de que estén al tanto de que no hablan euskera siempre se dirigen a ellas en ese idioma, lo que supone una clara intención de marginar" (Mujer, China, estudiante)

Asimismo, algunas estudiantes denuncian ser objeto de referencia constante por parte del profesorado en el interior de las aulas, donde son interpeladas para hacer de portavoces de su cultura cuando se producen discusiones relacionadas con la diversidad.

"Estoy cansada de que por llevar Hiyab me pregunten por cómo nos sentimos las mujeres en esta u otra situación. Yo solo soy yo misma y sé responder por mí. No es mi culpa que haya una carencia estructural en la universidad. Yo no puedo a través de mis opiniones personales solventarlo" (Mujer, Marruecos, estudiante).

"Una profesora empezó a hacer diferenciaciones acerca de la forma de ser de las personas europeas y latinoamericanas. Al final de su discurso, se dirigió hacia mí buscando validación a lo que decía, ya que en según ella debía saberlo yo mejor. Esta profesora no me conocía de nada, simplemente supuso que por ser negra debía proceder de algún país extranjero" (Mujer, Brasil, estudiante)

## MEDIDAS Y FORMACIONES INSUFICIENTES

Si bien algunas instituciones universitarias comienzan a desarrollar ciertas actividades interculturales (de manera muy residual en todo caso), se denuncia que éstas suelen desplegar una visión de la «diversidad» reducida a una cuestión «cultural», desplazando en muchas ocasiones el problema estructural que impide que la universidad pública sea un espacio para todas, donde las personas de origen extranjero tengan igualdad de oportunidades para mejorar sus posibilidades presentes y futuras.

“En los últimos años hemos visto cómo en vez de hablar de migraciones, se habla de diversidad cultural, como una forma de no abordar los componentes estructurales que están detrás del fenómeno migratorio y de las respuestas al mismo” (Mujer, País Vasco, tejido asociativo).

En concreto, las entrevistas refieren que si bien se han desarrollado Protocolos de igualdad y contra la violencia de género, la prevención del racismo (y la inclusión de las minorías etnoculturales) aún no se ha acompañado de medidas específicas en la UPV/EHU. Si bien es cierto que existe un buzón para enviar denuncias, no existen documentos ni normativas que protejan a los estudiantes ante estas situaciones.

“Cada vez que me presento como presidenta de la asociación antirracista de la UPV, siempre hay personas que me preguntan si en la universidad existe el racismo. Dan por hecho que al ser un lugar “culto”, no se dan este tipo de cosas. En esos momentos tengo que explicar alguna experiencia personal, como una forma de validar la necesidad de la asociación. Yo creo que la organización de la universidad piensa parecido, porque he visto 0 esfuerzos reales por abordar el tema de la creación de un protocolo antirracista” (Mujer, Brasil, estudiante).

Entre las participantes, se menciona la falta de formación y contenidos relacionados con la diversidad cultural al interior de las aulas, donde el profesorado carece de herramientas para analizar y transmitir el eje racial (y la situación administrativa) como variable de discriminación en distintas esferas. Ni el profesorado ni el estudiantado aborda con criterio las cuestiones relacionadas con la diversidad cultural y esta formación, reivindican sobre todo las estudiantes, debería ser promovidas, como lo son otras formaciones, para todas las personas que habitan la universidad (estudiantes, docentes, personas que trabajan en la administración, etc.)

“Estudio derecho y un día en una tutoría una profesora me dijo que para “la gente como yo”, es muy difícil conseguir un futuro en esta profesión” (Mujer, Sahara, estudiante).

“En mi clase tengo un compañero chino y es muy común que al pasar lista los profesores no sepan pronunciar su nombre, por lo que una de mis profesoras directamente se refiere a él como “el especial” (Mujer, Brasil, estudiante).

Además, en cuanto a los contenidos de esta necesaria formación, además de la necesidad de capacitaciones inspiradas en el antirracismo, las estudiantes reclaman la necesidad de profundizar el conocimiento de las diferentes culturas, en su idiosincrasia pero también en los saberes que éstas han construido a lo largo de la historia.

La Universidad ha impulsado algunas actividades ante las emergencias humanitarias derivadas de la crisis de refugio, pero no un tratamiento incorporado a las tareas de responsabilidad social" (Mujer, País Vasco, tejido asociativo)

"Cada cierto tiempo hay formaciones en interculturalidad, pero no es para todo el mundo, no son obligatorias; actividades que se montan desde alguna ONG y se realizan en las instalaciones de la universidad" (Mujer, Chile, estudiante).

"La formación antirracista debería ser obligatoria, no sólo para los estudiantes, también para el profesorado y los trabajadores de la universidad" (Mujer, Argentina, estudiante)

"La universidad en su conjunto tendría que descolonizarse y eso es imposible sin formación" (Hombre, Argentina, tejido asociativo).

"¿Cómo vamos aspirar a conseguir la excelencia de nuestra universidad si no se desarrolla en ella una conciencia intercultural?" (Hombre, Ecuador, estudiante).

## A MODO DE CONCLUSIONES

La inclusión de la diversidad etnocultural en la educación superior continúa siendo un reto y una tarea que también la UPV/EHU tiene pendiente. La baja tasa de matriculaciones de personas pertenecientes a minorías etnoculturales y aún menor representación de estos colectivos entre el personal docente y contratado, muestra que la UPV/EHU sigue estando conformada por un perfil excesivamente monocolor que contrasta con una sociedad que cada vez es más diversa. En las entrevistas y espacios de discusión realizados para la elaboración de este trabajo se hace explícita la desigualdad a la que se enfrentan las personas inmigrantes en su tránsito por la educación superior (ej. financiación, documentación, meritocracia, idiomas, etc.), un duro escollo que perpetúa la desigualdad de oportunidades y la segregación (Archer, 2003; Franetovic, 2017; Lizárraga, 2019), así como un saber y unos contenidos eurocentrados con poca capacidad de difundir otros saberes que enriquezcan las distintas disciplinas. A ello se añaden situaciones y comportamientos sociales discriminatorios, prejuicios y estereotipos contribuyen a que el día a día que el sistema educativo superior resulte aún más complicado para las personas inmigrantes que para el resto de los y las estudiantes (Arellano & Rican, 2019; Segura-Robles et al., 2016; Ortiz, 2008).

Así, se subraya la urgencia de identificar y revertir los obstáculos que dificultan que más jóvenes de origen inmigrante (o pertenecientes a otras minorías nacionales) puedan acceder a las aulas de la universidad pública (Aguado & Sleeter 2021), la cual debería actuar como igualador social en una sociedad en la que persisten grandes desigualdades que se siguen reproduciendo también en el contexto universitario. Además de las formaciones requeridas para el profesorado en materia de interculturalidad y antirracismo, sería conveniente someter a examen la anuente estandarización y homogeneización de criterios que se ha demostrado que sancionan académica, laboral y socialmente a estos/as estudiantes (Carrión & Azamar 2020).

En el siglo XXI, a la universidad se le debe exigir el representar un espacio social garante de una ejecutada educación superior con perspectiva interseccional, en igualdad, antirracista, LGTBQ+ y feminista (Carrión & Azamar, 2020). Sugerimos que la universidad realice en un ejercicio de introspección en el que analice sus prácticas, generando nuevos andamios que favorezcan o impulsen la incorporación a sus cargos docentes y de gestión a un grupo más amplio e inclusivo de personas, más representativo de la comunidad de la que forma parte. Ello permitirá también que sus estudiantes puedan encontrar diversos referentes que les proporcionen positivas expectativas de futuro. La universidad del siglo XXI, debería garantizar a todas las personas que por ella transitan un espacio seguro, abierto, de respeto y de igualdad de oportunidades.

## REFERENCIAS

- Aguado, Maria Teresa, & Sleeter, Christine (2021). Educación intercultural en la práctica escolar. Cómo hacerla posible. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(3), 1-5.
- Archer, Louise (2003). 'Social Class and Higher Education', in L. Archer, M. Hutchings and A. Ross (eds.) *Higher Education and Social Class: Issues of Exclusion and Inclusion*, London: Routledge-Palmer, pp. 5-20.
- Arellano, Lucy., & Vue, Rican (2019). Transforming campus racial climates: Examining discourses around student experiences of racial violence and institutional *(in)action*. *Journal of Diversity in Higher Education*, 12(4), 351-364.
- Baleriola, Enrique et al., (2022). Migración en entornos educativos: La necesidad de un abordaje complejo. *Psicoperspectivas*, 21(1), 1-5.
- Carrión, Jeysira, & Azamar, Mario Alberto (2020). Representaciones sociales sobre la discriminación racial hacia los estudiantes indígenas universitarios. *El Cotidiano*, 36(223), 19-35.
- Columbia College. *Bias and Discrimination Response Protocol*. Columbia College And Columbia Engineering. Sitio web: <https://www.cc-seas.columbia.edu/studentlife/bias/protocol>
- Franetovic, Gonzalo (2017). *Concepciones del mérito y meritocracia. Economía moral de la meritocracia y preferencias distributivas*. Proyecto FONDECYT, 1160921.
- Greene, Jay (2022). The Merits of Meritocracy: Does it expand opportunity or entrench privilege? *Education Next*, 22(1), 79-82.

- Guardia, Lara & Nacarí, Gracia (2013). Discriminación racial dentro del ámbito universitario: un enfoque sobre la discriminación sutil y manifiesta. *Reidocrea*, 2, 111-116.
- INE. (2022). *Estadísticas e informes universitarios. Egresados por tipo y modalidad de la universidad, sexo, nacionalidad y campo de estudio, Curso 2019-2020*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- Lizárraga, Fernando (2019). Igualitarismo y meritocracia: de Rawls a Scanlon. *Páginas De Filosofía*, 20(23), 7-32.
- Lo, Celia C.; McCallum, Debra M.; Hughes, Michael; Smith, Gabrielle P. A.; McKnight, Utz (2017). Racial Differences in College Students' Assessments of Campus Race Relations. *Journal of College Student Development*, 58(2), 247-263
- Ortiz Cobo, Mónica (2008). Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes. *Papers: revista de sociología*, (87), 253-268.
- Ortuño, Marta, Franco, Ilán, Ruiz, Jose Antonio; Llor, Laura; Campillo, Marua José (2005). Actitudes de una muestra de estudiantes de la región de Murcia hacia los inmigrantes magrebíes. *Enfermería Global*, 7, 1-9.
- Segura-Robles, Adrian, Alemany Arrebola, Inmaculada, & Gallardo Vigil, Miguel Angel. (2016). Las actitudes prejuiciosas del alumnado universitario hacia los inmigrantes en situación irregular: un estudio exploratorio. *Electronic journal of research in educational psychology*, 14(39). <https://doi.org/10.25115/ejrep.39.15069>

# .007

---

SOL BENAVENTE  
LUCIANA KULEKDJIAN

BÁRBARA LABECKI  
VERÓNICA PALADINO

*PROGRAMA DE CAPACITACIÓN Y FORTALECIMIENTO  
PARA ORGANIZACIONES COMUNITARIAS  
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES*

**APRENDER AL  
CALOR DE LA  
ORGANIZACIÓN  
POPULAR.**

<sup>1</sup> Discurso al recibir el doctorado honoris causa de la Universidad Central de las Villas, Cuba. 1959

Desde sus orígenes la Universidad ha defendido su síndrome de claustro, su encierro, su ensimismamiento, como si se valiera por sí misma para enseñar, aprender y producir conocimiento.

Los cuestionamientos a este academicismo sectario fueron impulsados desde diferentes ángulos y con intenciones divergentes. En términos generales, podríamos decir que se enfrentan dos posiciones. Por un lado, el capital concentrado y sus corporaciones que demandan que la Universidad atienda sus necesidades de investigación aplicada y de formación de mano de obra disponible para sus exigencias. Los cambios que pretende este sector, no sólo se dirigen a ajustar los contenidos sino que además insisten con la privatización de las universidades, transformando el derecho a la educación en un negocio más (altamente rentable, por cierto). En su narrativa, la noción de calidad es central para argumentar sus modelos utilitaristas y excluyentes de financiamiento y funcionamiento (Boaventura de Sousa Santos, 2007). La antropóloga argentina Rita Segato plantea que “Nuestras universidades eurocéntricas no forman sujetos responsables por sus colectividades ni mucho menos activos en el cuidado de la sociedad y la naturaleza. Por el contrario, los preparan para el mercado y para funcionar dentro de las leyes de productividad, cálculo de costo-beneficio, competitividad, acumulación y concentración” (2018, p.283)

Desde la vereda de enfrente, se sostiene una mirada crítica, con vocación de justicia social y cognitiva, que exige a la Universidad que escuche, acompañe y aprenda de los sectores populares y sus luchas, sus resistencias, sus solidaridades. Este paradigma ha tenido varias expresiones a lo largo de la historia. Elegimos señalar la Reforma de Córdoba de 1918 como primer antecedente local, pero con gran impacto en toda la región. Experiencias orientadas a transformar las universidades, defensoras de procesos pedagógicos dialógicos, en constante movimiento. No se habla ahí de calidad, si no de derechos y de justicia.

En las siguientes páginas, recogeremos algunas de las preguntas y enseñanzas de esta tradición en América Latina, para reflexionar en torno a la formación de lxs estudiantes universitarios al calor de la organización popular. Al mismo tiempo, compartiremos las reflexiones de algunxs estudiantes y graduadxs de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA que han participado como talleristas y como asistentes técnicos en el Programa de Capacitación y Fortalecimiento para Organizaciones Comunitarias (Programa, en adelante) de esta Facultad como una experiencia posible a transitar en el marco de estas búsquedas. Nosotras mismas nos hemos formado en este Programa, por eso, estas líneas también estarán atravesadas por nuestras propias experiencias de aprendizaje.



## QUE LA UNIVERSIDAD SE PINTE DE PUEBLO<sup>1</sup>

No nos cansamos de volver a este llamado del Che Guevara desde el epicentro de la Revolución Cubana. Esta consigna resume una tradición, un deseo, un camino en torno a la transformación y democratización de las universidades: “Que la universidad se pinte de pueblo”.

Como señalamos antes, la primera expresión en esta dirección en América fue la Reforma Universitaria de 1918 en la Ciudad de Córdoba en Argentina impulsada por lxs estudiantes. Este movimiento reformista que enseguida se regionalizó, tuvo entre sus primeras demandas, el derecho de lxs estudiantes y graduadxs a participar de la vida política y tener voz en la construcción de las propuestas académicas y metodológicas de las universidades. El planteo inicial de signo anticlericalista, americanista y centrado en la participación estudiantil en el gobierno universitario avanza con el correr de los días y meses, encendiéndose (Juan Carlos Portantiero, 2018/1978).

Estas rebeliones estudiantiles se expresaban en movilizaciones, paros y actos cada vez más masivos. En su libro sobre el Proceso de la Reforma Universitaria, Juan Carlos Portantiero destaca las palabras de Saúl Taborda durante el acto público de la Federación universitaria del 26 de agosto de 1918 al que asisten 15.000 personas: “Por eso vamos contra todo lo que niega la vida y la estorba o la posterga. Por eso vamos contra todos los egoísmos que se han apoderado de las fuentes de riqueza y de los recursos de adaptación” (citado en Portantiero, 2018: p. 65).

Cinco años más tarde, en 1923, en Perú Víctor Raúl Haya de la Torre impulsa la “Universidad Popular González Prada” donde se desarrollan espacios de formación e intercambio con lxs obrerxs textiles en las afueras de Lima. Juan Carlos Mariátegui definió esta experiencia como “la única cátedra de Educación Popular con espíritu revolucionario” (Jara, 2020: p.73).

En el ámbito de la extensión universitaria, nos interesa destacar dos experiencias fundantes que se dieron de forma casi simultánea en el tiempo durante las décadas del cincuenta y sesenta, en dos países de América del Sur: la experiencia del Servicio de Extensión Cultural desarrollada por Paulo Freire en la Universidad de Recife, en el Nordeste de Brasil y la experiencia del Departamento de Extensión Universitaria (DEU) de la Universidad de Buenos Aires, en particular, el Centro de Desarrollo Integral de Isla Maciel en Avellaneda, conurbano sur de Buenos Aires.

Las experiencias que se desarrollaron en Recife y Maciel nos permiten acercarnos a un clima de época en que muchos de los modelos sociales, educativos, culturales, económicos, desiguales que habían forjado los estados nacionales de los países de América Latina venían siendo cuestionados. Frente a estos sistemas, fueron emergiendo experiencias alternativas, innovadoras, creadoras, liberadoras.

En esos mismos años, acontece, ni más ni menos que la Revolución Cubana donde lxs estudiantes participan masivamente de la Campaña Nacional de Alfabetización y donde el Che pronuncia las palabras que dan cuerpo al título de este apartado.

<sup>2</sup> El grupo está siendo coordinado durante el periodo 2019-2022 por Humberto Tommasino (Universidad de la República), Ivania Padilla Contreras (Universidad Nacional de Honduras), Eleonora Gómez Castrilli (Universidad Nacional de La Pampa) y Fabio Erreguerena (Universidad Nacional de Cuyo).

Siguiendo la genealogía que propone Oscar Jara (2020) en su recorrido por la historia de la Educación Popular en América Latina, destacamos otros dos hitos que pusieron en el centro del proceso transformador, a la educación. Por un lado, la llegada al Gobierno de la Unidad Popular en Chile. Y por el otro, el triunfo de la Revolución Sandinista en Nicaragua en 1979 definiendo como principal dimensión educativa el proceso revolucionario mismo (Jara, 2020).

En la década del noventa y como respuesta organizativa a la “larga noche” del neoliberalismo, surgen tres imponentes movimientos sociales que recuperan la centralidad de lxs campesinxs e indígenas como sujetos políticos: el Ejército Zapatista de Liberación Nacional en México, el Movimiento de los Sin Tierra en Brasil y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero en Argentina. En nuestro país también surgen los movimientos de desocupados y piqueteros. La movilización social de los noventa fue un escenario central de formación para quienes estaban transitando la universidad desde una perspectiva crítica y popular.

Así, en cada contexto, desde los primeros intentos hasta estos días, encontramos experiencias que como parte del movimiento de educación popular, construyen desde las universidades espacios de extensión crítica. Desde la Universidad de la República en Uruguay, los definen como, “proyectos político-académicos capaces de disputar modos hegemónicos de hacer universidad, procurando vincular los procesos de enseñanza y creación de conocimiento con los grandes problemas nacionales y las necesidades de los sectores populares de la sociedad” (Tommasino y Cano, 2016: p.8).

Una de las iniciativas recientes para reunir a diversos proyectos que en esta dirección vienen consolidándose en las universidades de la región, se creó el Grupo de Trabajo de Extensión Crítica de CLACSO<sup>2</sup> integrado por 26 universidades latinoamericanas y en el que participamos desde el Programa de Capacitación y Fortalecimiento para Organizaciones Comunitarias en el que trabajamos.

Una certeza que tenemos es que tanto en las experiencias del pasado como en las del presente, para la mayoría de lxs estudiantxs, su participación en proyectos de extensión, de vinculación con organizaciones y movimientos sociales resulta significativa.

## ENTRE-APRENDER

En el año 2002, en un tiempo marcado por la crisis social, política y económica, se creó en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires el Programa de Capacitación y Fortalecimiento para Organizaciones Sociales y Comunitarias al que venimos haciendo referencia.

Anualmente desde el Programa realizamos una convocatoria dirigida a estudiantes de las cinco carreras que se cursan en nuestra facultad (Trabajo Social, Ciencias de la Comunicación, Sociología, Relaciones del Trabajo, Ciencia Política) para participar como talleristas en los cursos destinados a organizaciones comunitarias. Esta convocatoria se difunde por los distintos canales y redes sociales institucionales de la Facultad. La participación en el Programa no forma parte de la currícula de las carreras sino que es una actividad de extensión en la que ellxs eligen participar, se trata de un espacio de formación complementaria. En este sentido, nos encontramos con el desafío de avanzar hacia la curricularización de esta experiencia. A pesar de que la Universidad de Buenos Aires hace más de 10 años, aprobó una resolución de prácticas sociales educativas<sup>3</sup>, su implementación efectiva recién está cobrando forma.

Con el grupo de talleristas que se conforma, realizamos un proceso de formación donde compartimos el enfoque de educación popular, su dimensión política y las metodologías que promueven la reflexión crítica, el diálogo de saberes y la construcción de conocimiento colectivo. Por otro lado, intercambiamos con lxs estudiantes acerca de sus experiencias y expectativas en torno al trabajo con organizaciones comunitarias y a la participación en este Programa de Extensión.

Conocer el trabajo de las organizaciones, compartir espacios de encuentro con referentes de una diversidad de organizaciones comunitarias, con sus experiencias de organización territorial, genera en lxs estudiantes desafíos en torno a su rol profesional e incluso, acerca del rol de la Universidad Pública en la que se forman.

En este sentido, nos gustaría compartir algunos relatos de estudiantes y graduadxs que han participado en diferentes instancias del Programa:

“En mi caso particular, el paso por la experiencia colectiva del Programa fue una fuente no sólo de experiencias y aprendizajes, sino de “conexión con la realidad” muy necesaria y estimulante” (Leandro Suar – Carrera Ciencia Política, 2020).

“Puedo asegurar que lo que ha venido sucediendo en cada encuentro dentro del Programa nos empodera como seres, nos da herramientas para poder seguir construyendo, nos permite espacios de diálogo e intercambio, aprender de las diferentes experiencias, y sobre todo nos hace sonreír y concebir que la lucha es colectiva, que actuamos por el mismo fin, que compartir experiencias con compañerxs es apasionante y que la comunidad, con su diversidad, con sus conflictos, es más sencilla y agradable cuando nuestros cuerpos se encuentran, se escuchan, se potencian” (Lihué Da Silva – Carrera Ciencias de la Comunicación, 2020).

<sup>3</sup>Resolución Consejo Superior UBA N° 520/10 y su reglamento aprobado por Resolución Consejo Superior N° 3653/11 que establece la obligatoriedad de las Prácticas Sociales Educativas para todas las carreras de grado de la Universidad.

“Una de las principales diferencias del Programa con otros espacios es que el foco está puesto en la posibilidad, no en el límite. De allí que cada encuentro, cada clase, cada nuevo curso que inicia genera una cadena creadora de valor, en la cual cada eslabón es sumamente importante: todxs estamos aprendiendo” (Micaela Carrión – Carrera Ciencias de la Comunicación, 2020).

“Si me preguntan qué me dejó la experiencia hermosa del paso por este espacio, es a perder el miedo a lo que existe más allá del aula, a poder coordinar grupos compuestos por personas muy diversas, a resolver los conflictos que surgen de construir en conjunto... a aceptar construir aún con personas con las que no estamos totalmente de acuerdo, porque al fin y al cabo no estamos cien por ciento de acuerdo ni con nosotrxs mismxs” (Marcela Fernández – Carrera Ciencias de la Comunicación, 2020).

“El Programa me aportó muchísimo tanto como persona como académicamente, es una actividad complementaria a mi estudio de sociología. Entendí a las personas y sus trayectorias de otra manera. Y sobre todo es un espacio de contención que me enseña que tejer redes es una de las formas más adecuadas de amar y transmitir pedagogías” (Julieta Mulki – Carrera de Sociología, 2020).

“Luego de mi recorrido por el Programa, entiendo que es necesario ubicar y fomentar los espacios de extensión universitaria como una herramienta transformadora de los paradigmas herméticos en los que se basa actualmente la Universidad Pública” (Lucía Missio – Carrera de Trabajo Social, 2020).

Estas reflexiones formaron parte de un proceso de sistematización de experiencias que realizamos durante los años 2019 y 2020 junto con estudiantes, graduadxs y organizaciones y se encuentran más desarrolladas en la publicación “De historia y pueblo estamos hechxs. Sistematización de experiencias entre organizaciones comunitarias y universidad”.

Si bien en el presentes texto hacemos foco en lxs estudiantes, la posibilidad de participar en experiencias de extensión de este signo, también implica aprendizajes, desafíos, interpelaciones, para lxs graduadxs, docentes, investigadores y trabajadores de la facultad.

En el prólogo de “De historia y pueblo estamos hechxs”, Cecilia Testa, docente, fundadora y coordinadora del Programa durante el período 2011-2012 planteaba lo siguiente: “Y esta experiencia tensiona algunas premisas que la formación universitaria aún no discute del todo. Me refiero a la posibilidad de asignar un tiempo para mirar, dejarse impresionar, permitir que aflore el asombro, escuchar más, hablar menos y posibilitar ese encuentro de saberes y conocimientos que nos hace mejores personas y profesionales” (2020, p.11).

## ÚLTIMAS REFLEXIONES Y PREGUNTAS

Los modelos de Universidad y los sentidos de la extensión continúan en disputa.

¿Qué tipo de vínculos queremos construir con nuestras comunidades, con nuestras sociedades? ¿Mercantilistas, privatizantes, elitistas, academicistas, unidireccionales, egoístas o dialógicos, democratizantes, amorosos, generosos, transformadores? ¿Qué profesionales y para qué modelo de intervención se están formando en las universidades? ¿Cómo son los procesos pedagógicos dirigidos a lxs estudiantes?

La resistencia de nuestras universidades a dejarse interpelar por otros saberes es muy fuerte y en todas las prácticas del mundo académico se sigue priorizando el modelo tradicional de producción, transmisión y legitimidad del conocimiento. Al modelo hegemónico, Boaventura de Sousa Santos le contraponen la ecología de saberes como posibilidad (2007). Creemos que esta ecología de saberes debe traducirse también en una ecología de lenguas y lenguajes que permita no sólo nutrirse de una diversidad de saberes sino también de una diversidad de formas que habilitan otras formas de decir, aprender, sentir.

Nos gusta imaginarnos cómo sería si las universidades se rebelaran masivamente al modelo imperante, meritocrático, individualista, academicista; hackearan los instrumentos de puntuación y evaluación de los sistemas de educación, ciencia y técnica; borrarán la noción de calidad y crearan en cambio nuevas palabras y lenguajes para nombrar las formas de entreprender, entre el sentir y el pensar, entre los barrios y las Universidades.

Sol Benavente, Luciana Kulekdjian, Bárbara Labecki y Verónica Paladino (Mayo, 2021)

## BIBLIOGRAFÍA

- AAVV (2020), *De historia y pueblo estamos hechxs. Sistematización de experiencias entre organizaciones comunitarias y universidad*, Buenos Aires, Programa de Capacitación y Fortalecimiento para Organizaciones Comunitarias, Facultad de Ciencias Sociales, UBA
- Brusilovsky, Silvia (1998) *Recuperando una experiencia de democratización institucional y social: la extensión universitaria en la Universidad de Buenos Aires (1956-1966)*. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación Vol. 7 N° 12, 31-41
- Brusilovsky, Silvia (2000) *Extensión Universitaria y Educación Popular. Experiencias realizadas. Debates pendientes*. Secretaria de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil. Universidad de Buenos Aires. EUDEBA.
- Departamento de Extensión Universitaria (1957) 1er. Año de Extensión Universitaria. Publicación por el 1º Aniversario del Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires.
- Departamento de Extensión Universitaria (1966) *Usted y la extensión universitaria*. Publicación por el 10º Aniversario del Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires.
- Freire, Paulo (2021[1969]), *La educación como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores
- Grupo de Trabajo Extensión crítica: teorías y prácticas en América Latina y Caribe, "Extensión crítica en tiempos de emergencia social Construcción participativa y solidaria de inéditos viables", CLACSO, 2021
- Jara, Oscar (2019), "La sistematización de experiencias: nuevas rutas para el quehacer académico en las universidades" en AAVV (2019), *Sistematización de prácticas y experiencias educativas*, Alcaldía de Medellín, Colombia
- Jara, Oscar (2020) *La Educación Popular Latinoamericana. Historia y Claves éticas, políticas y pedagógicas*. CABA. UNLU, El Colectivo
- Maciel, Jarbas (1963) *A fundamentação teórica do sistema Paulo Freire educação, en Estudos Universitários*. Revista de Cultura de la Universidad Federal de Pernambuco. Recife. N. 4, abril - junio 1963.

- Portantiero, Juan Carlos (2018), *Estudiantes y política en América Latina. El proceso de la Reforma Universitaria* (1918-1938), Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires
- Puiggrós, Adriana (2016) *La Educación Popular en América Latina: orígenes, polémicas y perspectivas*. Buenos Aires. Colihue.
- Segato, Rita (2018), *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*, Buenos Aires, Prometeo Libros
- Sousa Santos, Boaventura (2007), *La Universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz, Bolivia. CIDES – UMSA, ASDI y Plural editores.
- Speier Fernandez, Nora (2018) *Aunque el viento sople en contra... comunidad y escuela en Isla Maciel: DEU – UBA, 1956-1966*. Buenos Aires.
- Tommasino, Humberto y Cano, Agustín (2016) *Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias*, Revista Universidades num.67, enero-marzo 2016, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe

**.008**

---

ALEJANDRA BONI<sup>1</sup>



**CAMINOS HACIA LA  
TRANSFORMACIÓN.  
EXPLORANDO  
LA RELACIÓN  
UNIVERSIDAD Y  
SOCIEDAD Y SU  
CONTRIBUCIÓN AL  
BIENESTAR DESDE  
LA RED MULTIBIEN.**

<sup>1</sup> Catedrática de la Universitat Politècnica de València y Vice-Directora del Instituto Ingenio (CSIC-UPV). Coordinadora de la Red Multibien. [aboni@ingenio.upv.es](mailto:aboni@ingenio.upv.es) @sandraboni4

## INTRODUCCIÓN

La Red Multibien (2018-2022) la componen académicas y profesionales de diferentes universidades y organizaciones sociales de Uruguay, Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, España y Portugal. Es una Red financiada por el Programa Iberoamericano CYTED (Ciencia y Tecnología para el Desarrollo).

A las integrantes de la Red les interesa (y les preocupa) qué tipo de relaciones se establecen entre la universidad y la sociedad y cómo estas relaciones pueden contribuir a la mejora del bienestar y la calidad de vida de las personas. También les une la convicción de que la universidad puede ser un actor de transformación, en el sentido de que sus prácticas pueden contribuir a la mejora de la calidad de vida de las persona y del planeta. Sin embargo, este rol que puede jugar la universidad no es ampliamente reconocido ni incentivado en la academia contemporánea. Por ejemplo, en el ámbito de la investigación, el Observatorio de Ciencia, Tecnología y Sociedad de la Organización de Estados Iberoamericanos (OCTS-OEI, 2019) destaca la fragilidad de los vínculos entre las instituciones académicas y su entorno. Dos terceras partes del personal investigador encuestado desarrolló alguna actividad de vinculación, formal o informal, durante el año 2018, pero tan sólo dedicaron el 12% de su tiempo a actividades de relación con el entorno y, de ese ya de por sí bajo porcentaje, dedicaron un 6% a divulgación científica y otro 6% a actividades de vinculación con la sociedad propiamente dichas.

Por ello, las numerosas personas que constituyen la Red Multibien, quieren visibilizar el gran abanico de posibilidades que el espacio académico puede abrir, independientemente de la localización geográfica, el tamaño de la universidad, su carácter público o privado, etc. Este capítulo describe de manera sintética las 16 experiencias de investigación, formación, extensión social y diseño de políticas, en 7 países del Sur y Norte global, que, utilizando instrumentos y metodologías diversas, has desarrollado las y los participantes de la Red Multibien. Como se expondrá más adelante, las relaciones universidad-sociedad que se articulan en estas 16 experiencias contribuyen a la mejora del bienestar de las personas que participan. Este es un objetivo de primer orden para las instituciones académicas que se planteen ser relevantes socialmente y contribuir al desarrollo humano (Boni y Walker, 2013) y al buen vivir de las personas y del planeta (Arias y Pehlan, 2016).

Toda esta publicación tiene como objetivo destacar la importancia de las relaciones entre la sociedad y las instituciones académicas y cómo estas pueden contribuir a la mejora del bienestar y la calidad de vida de todos los actores participantes. Remarcar la relevancia de dichas relaciones nos parece un objetivo primordial puesto que, en las instituciones académicas, las actividades que se realizan en colaboración con la sociedad, no se consideran una prioridad.

El capítulo está organizado de la siguiente manera: primeramente, se presentan las características principales de las 16 experiencias que forman parte de la red Multibien. Todas ellas tienen en común que involucran actores de la sociedad y de la universidad, pero lo hacen empleando diferentes metodologías e instrumentos. En segundo lugar, se destacan las contribuciones al bienestar que se generan en las distintas interacciones, atendiendo, entre otras propuestas, a la clasificación que propone White (2010) entre bienestar subjetivo, objetivo y relacional o a la expansión de capacidades para el desarrollo humano (Sen, 1999; Nussbaum, 2000). Por último, se subrayan algunas recomendaciones dirigidas primeramente al sistema universitario tanto del Norte como del Sur Global para poder potenciar las interacciones universidad-sociedad.

## ELEMENTOS PRINCIPALES DE LAS 16 EXPERIENCIAS

A continuación se presentan las características principales de las 16 experiencias. El criterio para ordenarlas ha sido si la contribución parte de una actividad de investigación, formación, extensión social o diseño de política universitaria. Esta manera de clasificación ha sido propuesta a efectos de presentar de manera estructurada las experiencias; sin embargo, como la lectura de las mismas plantea, las experiencias docentes tienen un componente de investigación, a la vez que muchas de las de investigación podrían ser entendidas como prácticas de extensión social. Tómese la clasificación únicamente a efectos didácticos. De cada experiencia se indica el título, la localización geográfica, los actores participantes y las principales metodologías e instrumentos que se emplean, tal y como se recoge en las tabla 1, 2 y 3.

**TABLA 1:** CARACTERÍSTICAS DE LAS EXPERIENCIAS DE LA RED MULTIBIEN INICIADAS MEDIANTE LA INVESTIGACIÓN.  
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

EXPERIENCIA	LOCALIZACIÓN	ACTORES	INSTRUMENTOS/ METODOLOGIAS
Programa de Investigación e Innovación orientadas hacia la inclusión social (2016-2018)	Universidad de la República-Uruguay	Investigadores/as; actores no académicos	Proyectos de investigación que abordan un problema de inclusión social
Proyecto Agua a Con-Ciencia	Andalucía (España)	Fundación Descubre, tres centros educativos, sector público, universidad y asociaciones	Experiencia de ciencia ciudadana alrededor del agua: actividades formativas, sensibilización, divulgación e investigación
Red de Investigadores Comunitarios	Medellín (Colombia)	Universidad de Antioquia, líderes y líderesas comunitarias	Proyecto de investigación-acción/ecología de saberes alrededor de la seguridad humana
Bairro Cova da Moura: a investigação e o processo de transformação social	Barrio de Cova da Moura, Lisboa (Portugal)	Universidade de Aveiro, habitantes del barrio	Trabajo final de Máster; proyecto de investigación compartido alrededor del patrimonio musical
Organização de Aprendizagens e Saberes em Iniciativas Solidárias (Oasis/UFRN)	Natal, Brasil	Docentes, estudiantes de grado y postgrado, practicantes, voluntarios, comunidades indígenas, cooperativas, prefecturas municipales	Diagnóstico rápido participativo, proyectos de economía social y solidaria
Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares da UFRJ y cooperativas de recicladores	Río de Janeiro, Brasil	Cooperativistas, profesorado, alumnado, técnicos, comunidad,	Proyecto Recicla; seminarios, formación, asesoría técnica
Grupo Interação da Universidade Federal do Amazonas	Amazonas, Brasil	Estudiantes, profesorado, profesionales	Metodología de Interacción (investigación participativa)
Opiniones del estudiantado de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Lomas de Zamora	Lomas de Zamora, Argentina	Profesorado, estudiantes	Encuesta
Expectativas de la adolescencia en Quiché-Guatemala	Quiché, Guatemala	Organización no gubernamental de desarrollo, adolescentes, población infantil	Proyecto de investigación

**TABLA 2:** CARACTERÍSTICAS DE LAS EXPERIENCIAS DE LA RED MULTIBIEN INICIADAS MEDIANTE LA DOCENCIA  
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

EXPERIENCIA	LOCALIZACIÓN	ACTORES	INSTRUMENTOS/ METODOLOGIAS
Aprendizaje en acción en el barrio de Na Rovella	Valencia, España	Profesorado, alumnado Máster, asociaciones, instituciones educativas, universidades populares	Aprendizaje en acción, video participativo, fotografía participativa
Educación popular ambiental para el fortalecimiento del desarrollo de capacidades humanas	Vereda del Neme, Tolima, Colombia	Comunidad de la Vereda del Neme, estudiantes, docentes, asesores	Investigación-acción participativa, educación popular y pensamiento sistémico

**TABLA 3:** CARACTERÍSTICAS DE LAS EXPERIENCIAS DE LA RED MULTIBIEN INICIADAS A TRAVÉS DE LA EXTENSIÓN SOCIAL Y LA DEFINICIÓN DE POLÍTICAS  
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

EXPERIENCIA	LOCALIZACIÓN	ACTORES	INSTRUMENTOS/ METODOLOGIAS
Diseño de política universitaria fundamentada en el enfoque de capacidades	Ibagué, Colombia	Toda la comunidad universitaria, empresariado y organizaciones sociales	Diseño participativo de políticas
Extensión universitaria	Cureña, Costa Rica	Cooperativas, asociaciones, jóvenes, equipos docentes, estudiantes	Diferentes técnicas cualitativas
Agencia social universitaria en un proyecto territorial comunitario para la salud y el bienestar en Medellín	Medellín, Colombia	Estudiantes, docentes, profesionales de la salud, instituciones educativas, organizaciones sociales, líderes y miembros de la comunidad	Cartografías sociales, métodos participativos
Apropiación y adaptación de espacios verdes en la ciudad	Medellín, Colombia	Estudiantes, profesores, empleados y personas no vinculadas formalmente con la universidad	Foros, debates, conversatorios, actividades de investigación
Intervención del sistema universitario frente a desastre socio-natural	Santa Fe, Argentina	Toda la comunidad universitaria y toda la ciudad	Gran diversidad de prácticas

Las 16 experiencias presentan una gran diversidad de temáticas y ámbitos en los cuales pueden promoverse las relaciones entre universidad y sociedad. Desde la economía social y solidaria (caso de las cooperativas de Brasil), pasando por el ámbito agro-ecológico (huerta urbana en Medellín), el agua (proyecto Con-Ciencia en Andalucía), la salud (en Medellín), la cultura (el Quiché y Lisboa) o la inclusión social (Uruguay). Asimismo, tal y como se verá en los capítulos posteriores, aunque el punto de entrada lo constituya una temática, en las diferentes experiencias se abarcan otras cuestiones que son de interés para las personas. Por ejemplo, en el caso de la Red de Investigadores Comunitarios de Medellín, la puerta de entrada fue la seguridad humana, pero, bajo esta idea, se tocaron cuestiones relacionadas con lo ambiental o la planeación urbana.

Otra característica de estas experiencias es que revelan una gran diversidad de instrumentos: desde proyectos más formales que siguen las pautas de convocatorias (casos de Uruguay y Andalucía) a intervenciones que se van construyendo a medida que se van articulando (caso de la Vereda del Neme, en el Tolima colombiano). En las distintas experiencias, participan multitud de actores siendo el profesorado que investiga y los y las estudiantes el tipo de actores que protagonizan casi todas las interacciones. Por la parte “social”, los actores con los que interactúa la universidad son muy diversos: organizaciones comunitarias, organizaciones sociales, cooperativas, empresas, centros educativos, administraciones locales y también ciudadanía no organizada.

El detalle de las 16 experiencias demuestran también que la compartimentación clásica entre formación, investigación y extensión social, se desdibuja. Iniciativas que parten de la docencia reglada tanto de grado como de postgrado, generan procesos de investigación a la par que ocurren fuera del aula. Asimismo, proyectos que parten de investigaciones, tienen una vocación formativa con estudiantes y podrían ser consideradas como actividades de extensión social.

En relación con las metodologías, también hay una gran diversidad, pero en todas ellas se promueve una democratización del conocimiento como posibilidad de apropiación social del conocimiento; se considera que las personas son “expertas” en el conocimiento de su vida, de sus aspiraciones, deseos y problemáticas y, por ello, las metodologías empleadas inciden en la creación de espacios donde realmente puedan darse interacciones que generen un conocimiento centrado en las personas, en su contexto y realidad histórica. De esta manera se superan las barreras disciplinarias, coproduciéndose un conocimiento realmente transdisciplinar, esto es, generado mediante un diálogo de saberes entre todas las personas participantes, académicas y no académicas. Para ello, resulta fundamental construir espacios de confianza que se van haciendo a partir de las relaciones continuas y procesos de largo plazo que se dan en los territorios que habitan las comunidades y organizaciones y en los espacios universitarios.

Aún así, las diferentes experiencias identifican numerosas barreras que apuntan los distintos casos de estudio. Los tiempos institucionales de las Universidades que no acompañan los tiempos de las comunidades y sus problemas; los procedimientos burocráticos que limitan las posibilidades de realizar acciones diferentes e innovadoras; los recursos económicos escasos que pueden retrasar o limitar el trabajo y también reducir la permanencia de los equipos en los territorios; las diferentes expectativas e intereses de las personas participantes que, de no ser explicitadas y negociadas, pueden obstaculizar la relación; los procesos de reconocimiento y recompensa para los investigadores que no cubren este tipo de actividad; o las relaciones de poder que están insertas en las estructuras (como las que caracterizan el patriarcado, el etnocentrismo o el neoliberalismo) y que son en las que se desarrollan las relaciones.

## CONTRIBUCIONES AL BIENESTAR DE LAS PERSONAS Y ORGANIZACIONES PARTICIPANTES

Las 16 experiencias han analizado la contribución al bienestar a la que contribuyen las interacciones. Para este análisis, la mayoría de ellas han empleado la propuesta teórica de White (2010) que diferencia entre: 1) Bienestar objetivo o material: la dimensión material comprendería los recursos que la relación universidad-sociedad ha puesto a disposición de las personas; 2) Bienestar relacional: comprende que pueden hacer las personas con los recursos que tienen a su disposición, así como su capacidad de ser parte e influir en la vida social y política. Esta dimensión también se sustenta en la calidad de las relaciones humanas; 3) Bienestar subjetivo: considera las percepciones, evaluaciones, aspiraciones; lo que piensan, sienten y valoran las personas. Otros casos han empleado como medida del bienestar la ampliación de las capacidades humanas entendidas como la ampliación de las libertades u oportunidades reales que las personas tienen para llevar la vida que las personas tienen razones para valorar (Sen, 1999; Nussbaum, 2000). Por último, otra medida del bienestar empleada ha sido la satisfacción de las necesidades humanas que, según Max Neef (1993), son el primer aspecto a tener en cuenta ya que se trata de un componente objetivo en la búsqueda del bienestar. En la tabla 4 se resumen las principales contribuciones al bienestar de 13 de las 16 experiencias. Las experiencias no incluidas sí que abordan el bienestar, pero no como contribución directa de la iniciativa; por ello, no se recogen en la tabla.

**TABLA 4:** PRINCIPALES CONTRIBUCIONES AL BIENESTAR DE LAS EXPERIENCIAS DE LA RED MULTIBIEN  
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

	EXPERIENCIA	PRINCIPALES CONTRIBUCIONES AL BIENESTAR
2	Programa de Investigación e Innovación	Bienestar relacional (BR) y subjetivo (BS): generación de capacidades asociativas y colectivas. Bienestar material (BM): producción de alimentos orgánicos y mejora en la alimentación. BS: investigadores perciben su quehacer académico contribuye de forma directa a la mejora de la calidad de vida.
3	Proyecto Agua a Con-Ciencia	BS: en estudiantes adquisición de competencias y capacidades críticas, sensibilización ambiental; BR: en la comunidad, mejor participación y conciencia ciudadana; BR: Fundación Descubre, rol entidad mediadora; BM: instituciones públicas se dotan de recursos didácticos.
4	Red de Investigadores Comunitarios	Expansión de capacidades: integrantes de la Red se ven a sí mismos como agentes del cambio y cuya acción colectiva adquiere una gran importancia para alcanzar objetivos que individualmente no podrían realizar.
5	Bairro Cova da Moura	BS: investigadores revelan cambios en el autoconocimiento y desarrollo personal. BS: entendimientos sobre los espacios del barrio y sobre el papel de la música; BS: auto-aceptación y orgullo de la comunidad derivado del reconocimiento de su valor y de su unidad.
6	Oasis/UFRN	BS: auto-respeto; conciencia crítica; autoestima, posibilidad de expresarse. BM: aumento de la renta; planeación colectiva del territorio; diversificación de espacios de venta. BR: organización de agricultores; negociación con poderes públicos
7	Incubadora Tecnológica	BS: conciencia laboral, comunitaria, ciudadana; autoestima. BM: mejora organización trabajo; aumento producción y renta; mejores condiciones de salud y seguridad en el trabajo; aumento de proyectos de investigación, tesis, etc. BR: sentido de solidaridad, establecimiento de vínculos de confianza, mayor articulación entre participantes.
11	Aprendizaje en acción	BS: refuerzo de la autoestima y del auto-concepto; escucha activa, refuerzo de la identidad. BM: uso de recursos audiovisuales, metodologías participativas. BR: redes de apoyo, fortalecimiento tejido relacional; trabajo en equipo
12	Educación popular ambiental	BS: cambio de percepción del rol del docente; reconocimiento de la importancia de la apertura mental y conocimiento del contexto en estudiantes; BR: capacidad de incidir, deliberar y participación conjunta
13	Diseño de política universitaria	Capacidad epistémica; Capacidad de tener relaciones sociales y redes sociales. BM: lista de capacidades que resume las aspiraciones y visiones de la comunidad universitaria; BR: la capacidad de ser parte e influir en la vida social y política; BS: posibilidad de expresar lo que las personas sienten y valoran.
14	Extensión universitaria	Necesidad humana de subsistencia: mejora de los ingresos socioeconómicos, la búsqueda de dotación de agua potable, el mejoramiento de la infraestructura comunal y el fortalecimiento de la organización comunal.
15	Agencia social universitaria	BS: deseo de cambiar realidades; identificación y construcción de un espacio de vida, sentido de pertenencia. BR: producción colaborativa de conocimientos.
16	Apropiación y adaptación de espacios verdes en la ciudad	BO: apropiación del espacio físico de la universidad; suma de recursos particulares y voluntarios a través del trueque. BR: fortalecimiento de los vínculos comunitarios; BS: consolidación de subjetividades políticas, y pensamiento crítico, fortalecimiento de identidad cultural latinoamericana, reconocimiento de prácticas y saberes indígenas, afrodescendientes, campesinos y populares.
17	Intervención del sistema universitario	BM: salvataje, resguardo, sustento, reagrupamiento de la familia, control sanitario y veterinario; sistema de gestión del riesgo; cambios curriculares en grado y posgrado.



## IMPLICACIONES PARA LA UNIVERSIDAD

Como hemos descrito en estas páginas, los diversos instrumentos y metodologías con los que se articulan las relaciones universidad-sociedad pueden contribuir a incrementar el bienestar y la calidad de vida de las personas que participan en estas relaciones. Este tipo de interacciones también facilitan el desarrollo de procesos de aprendizaje más ricos, que permiten ligar la teoría con la práctica. Por tanto, ello es importante que la universidad mantenga un compromiso real de orientar sus acciones para abordar las distintas problemáticas que son relevantes para las personas.

Para ello, la universidad debe alejarse de un enfoque mercantilista y estimular permanentemente prácticas integrales que involucren actividades de docencia, investigación y extensión, en donde cada una de estas se retroalimenta con los aportes que se generan. De esta manera, la formación de los y las estudiantes se conecta de manera más directa con los problemas locales, la investigación se orienta a responder y generar conocimiento de problemas que afectan a diferentes colectivos y la extensión estimula el encuentro entre la universidad y distintos actores. En este sentido, la universidad puede jugar un rol de intermediaria entre diferentes actores del sector público, organizaciones de la sociedad civil y de la economía social y el sector privado, tal y como lo demuestran las 16 experiencias de este libro.

También debe fomentar políticas dentro de la universidad que estén orientadas hacia el contexto en el cual la universidad se encuentra donde pueden apreciarse los problemas y oportunidades que surgen de este. Para esto ha de promover un acceso más amplio y equitativo, abrir sus puertas y salir a los territorios para estimular un espacio de diálogo y encuentro entre diversos actores reconociendo los problemas, desde sus propias miradas, y buscar en conjunto las mejores formas para abordarlos.

También resulta fundamental documentar los procesos que ya se vienen dando entre comunidades y la universidad para darlos a conocer, utilizarlos para estimular nuevas vinculaciones, ampliar la participación de otros actores y promover estas prácticas dentro de la Universidad.

Por último, todo lo anterior implica que han de cambiar los sistemas de evaluación y de incentivos de las personas que conforman la comunidad académica poniendo en valor todas las acciones necesarias para este tipo de co-producción de conocimiento.

Agradecimientos: la autora quiere agradecer la participación de todas las integrantes de la Red Multibien y a todas las personas, organizaciones, colectivos que han formado parte de estas experiencias. Un agradecimiento también al programa CYTED que financia la Red durante el período 2018-2022.

## REFERENCIAS

- Arias, F. & Phélan, M. (2016). La medición del buen vivir rural. Estudio de caso en el cantón Pucará, provincia de Azuay, Ecuador. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, XXII(1), 111-134. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=364/36448449007>
- Boni, A. and M. Walker (eds) (2013) *Human Development and Capabilities. Re-imagining the University of the Twenty-first Century*. London: Routledge
- Max-Neef, M.A (1993). *Desarrollo a Escala Humana: Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Montevideo: Nordan-Comunidad:
- Nussbaum, M. (2000). *Women and human development: The capabilities approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OCTS-OEI (2019) Informe sobre los Investigadores Universitarios y su Vínculo con el Entorno en América Latina, disponible en: [http://www.ricyt.org/wp-content/uploads/2019/10/EDLC\\_2019\\_21.pdf](http://www.ricyt.org/wp-content/uploads/2019/10/EDLC_2019_21.pdf)
- Sen, A. (1999). *Development as freedom* (1st ed.). New York: Oxford University Press
- White, S. C. (2010). *Analysing wellbeing: a framework for development practice*. *Development in practice*, 20(2), 158-172.



**.009**

---

OSCAR JARA HOLLIDAY <sup>1</sup>

**PAULO FREIRE,  
EDUCACIÓN  
POPULAR Y  
EXTENSIÓN  
UNIVERSITARIA  
CRÍTICA.**

<sup>1</sup> Educador Popular y Sociólogo.  
Doctor en Educación. Director del  
Centro de Estudios y Publicaciones  
Alforja en Costa Rica, presidente  
honorario del Consejo de Educación  
Popular de América Latina y el Caribe,  
CEAAL. Docente universitario. oscar@  
cepalforja.org

Es ya un lugar común el identificar la Educación Popular como una de las importantes tradiciones del pensamiento y la acción críticas propias de nuestra región latinoamericana y caribeña. Cada vez más presente en los estudios sobre concepciones pedagógicas y políticas educativas, ha trascendido a ser objeto de reflexión, intercambio y debate en otros campos de las ciencias sociales y en el quehacer académico, precisamente por sus vínculos estrechos con los procesos sociales y políticos que llevan a cabo múltiples movimientos y organizaciones populares en todos los rincones de nuestra región.

Identificada originalmente como una modalidad educativa restringida a programas no formales y básicos de educación de personas adultas, hoy se le puede ubicar en los campos más diversos que van desde la mayor informalidad, hasta el ser parte de una política pública oficial. Dichas prácticas, caracterizadas por su intencionalidad transformadora, tienen antecedentes en nuestra región que se remontan al siglo XIX (Puigross, A. 1984; Streck, D. 2010; Mejía MR. 2020), pero se desarrollan con particular fuerza a partir de la década de los setenta del siglo pasado – principalmente por la influencia del pensamiento de Paulo Freire– (Torres, RM 1988) teniendo su período de mayor expansión en la década de los ochenta, debido a la articulación entre procesos educativos impulsados por organismos no gubernamentales y los procesos de cambio social (procesos de organización, lucha, movilización, participación, incidencia y defensa de identidad y derechos, entre otros) así como por sus vínculos con los debates y propuestas teóricas e ideológicas del período. (Brandão, CR. 1987; Rezende V. 2003; Osorio, J. 2004; Torres, A. 2012; Jara, O. 2018).

Afirmándose en su carácter de movimiento, en constante proceso de recreación y expansión, durante estas primeras décadas del siglo XXI han surgido, además, nuevas modalidades de educación popular, ingresándose en campos como la docencia e investigación universitaria, el debate académico, proyectos de organismos de cooperación internacional o las dinámicas de nuevos e inéditos movimientos sociales, políticos y culturales (Paludo, 2001; Korol, C. 2004; Elizalde y Ampudia 2008; Goldar, MR. 2009; Mejía MR. 2011; Vasconcelos y Cruz 2011; Streck et al. 2013; Suárez et al. 2015; Pinheiro, L. 2015; CEAAL, 2015; Guelman et al. 2018; Lázaro et al. 2019)

En definitiva, cuando hablamos de Educación Popular, estamos hablando de un fenómeno histórico sociocultural enraizado en la dinámica de los movimientos sociales, políticos y culturales latinoamericanos y caribeños. Pero también estamos hablando de una concepción educativa en permanente recreación y, aunque no posee un cuerpo categorial sistematizado en todos sus extremos, podemos afirmar que como corriente pedagógica apunta a la construcción de un nuevo paradigma educacional, que confronta los modelos de educación autoritarios, reproductivistas, predominantemente escolarizados y que disocian la teoría de la práctica. Se sustenta principalmente en una filosofía de la praxis educativa entendida como proceso político-pedagógico emancipador (Freire, P. 1970; Pinto, J.B. 1976; Puigróss, A. 1994; Núñez, C. 1985;) centrado en el ser humano como sujeto histórico creador y transformador que se construye socialmente en las relaciones con los otros seres humanos y con el mundo.

Los procesos de Educación Popular se sustentan en principios ético-políticos que apuestan a la construcción de relaciones de poder equitativas y justas en los distintos ámbitos de la vida y en una pedagogía crítica creativa y participativa, que busca el desarrollo pleno de todas las capacidades humanas: cognitivas, sicomotoras, emocionales y valóricas. Lo “popular” (Gallardo, H. 2006) en su sentido social se refiere a todos aquellos sectores que sufren algún nivel de asimetría debido a relaciones de dominación, de opresión, de discriminación, de explotación, de inequidad y de exclusión. En su sentido político, hace referencia a procesos que buscan superar dichas asimetrías. Visto positivamente, es todo proceso que busca construir relaciones equitativas, justas, democráticas, respetuosas de la diversidad y defensoras de la igualdad de derechos para todas las personas a lo largo de toda la vida.

Los procesos de educación popular están también produciendo aportes innovadores y significativos para repensar la educación ante los inéditos desafíos contemporáneos (CEAAL, 2020a, 2020b, 2021), enriqueciendo los debates y propuestas sobre la calidad de la educación y el derecho a la educación y al aprendizaje a lo largo de toda la vida, porque nos permiten repensar en clave democrática los sistemas y políticas educativas, pensando en otras posibilidades con otras características y otra lógica, inspirando innovaciones estructurales y pedagógicas, así como ayudando a replantear los procesos de formación docente, al igual que las estrategias y métodos de construcción de conocimientos y de generación de capacidades de aprendizaje.

LOS PRINCIPALES RASGOS DE UN PROCESO DE EDUCACIÓN POPULAR  
(JARA, O. 2018, 251-253), SE PODRÍAN RESUMIR EN:

EP como procesos ético-político-pedagógicos emancipadores, críticos y con intencionalidad transformadora de las condiciones que producen las asimetrías e injusticias con relación a cualquiera de los ámbitos de las relaciones humanas: sociales, económicas, políticas, culturales, ideológicos, de género, etarias y étnicas.

EP como procesos siempre contextualizados históricamente y que responden a situaciones y necesidades concretas y a las características propias de las personas que participan como sujetos activos, protagonistas de dichos procesos.

EP como procesos teórico-prácticos intencionados, sistemáticos, participativos, dialógicos, problematizadores, activos, lúdicos y creativos.

EP como procesos que posibilitan la lectura y comprensión crítica de la realidad con vistas a su transformación, construyendo marcos de interpretación y pensamiento propio.

EP como procesos que impulsan una sensibilidad y emocionalidad solidaria y se basan en una postura de indignación ante lo injusto a la vez que de afirmación de la dignidad de las personas y el respeto a las diferencias.

EP tiene una opción ética por los sectores populares (los sectores oprimidos, explotados, discriminados, excluidos) considerando que este “pueblo social” puede convertirse en “pueblo político” como protagonista de los procesos educativos y de los procesos de cambio social y cultural.

EP como concepción crítica de los sistemas de dominación, control y colonización de los saberes, que – por tanto – busca aportar a construir otras referencias hegemónicas basadas en el cuidado de la vida, la solidaridad, el trabajo y creación colectiva y la búsqueda de coherencia, así como aportar al despliegue de la creatividad conceptual, el respeto a la pluralidad cognitiva y a la democratización de los saberes y conocimientos.

EP como promoción y acompañamiento de procesos de participación y organización social democráticos que los cualifica desarrollando capacidades de comprensión teórica, de voluntad comprometida y de acción estratégica con vistas a superar el activismo, la dispersión, la manipulación y el espontaneísmo.

EP como una educación que incentiva condiciones y disposiciones para la producción y construcción de sentires, saberes y conocimientos significativos, vinculados a todas las dimensiones de la realidad y a todas las posibilidades de un abordaje sentipensante propositivo y creador.

Estos rasgos actuales de los procesos de educación popular que hemos caracterizado arriba y que, en realidad, constituyen desafíos a enfrentar y recrear en las nuevas e inéditas condiciones que vivimos, seguramente hoy no existirían de ese modo si en los años sesenta y setenta del siglo pasado no se hubiera contado con un aporte fundamental que vino a crear toda una nueva perspectiva paradigmática para la educación: una educación liberadora inspirada en el pensamiento y la acción de Paulo Freire.

## LA PROPUESTA DE FREIRE: SUS INICIOS Y LOS VÍNCULOS CON LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

La propuesta político-pedagógica de Freire surge de la influencia de varios procesos vividos y reflexionados críticamente por él (Freire, P. 1992) en el contexto de los años cuarenta y cincuenta en Brasil: primero una larga experiencia vital de diez años (1947-1957) a cargo del Sector de Educación y Cultura del Servicio Social de la Industria (SESI) en Recife, donde tuvo que investigar sobre salarios, condiciones de trabajo y de salud de los trabajadores encontrándose con condiciones de vida inhumanas, de trabajadores analfabetas, sumidos en lo que él llamaría “una cultura del silencio”.

En ese período (Freire y Horton, 2002), tiene como influencia pedagógica esencial la de su esposa Elza Maia Costa Oliveira, con quien se casó en 1944. Elza, era una profesora y alfabetizadora que experimentaba métodos pedagógicos innovadores y que desempeñaría un papel fundamental en su vida como educador y también en la formulación de su pensamiento (Rosas, P. 2003; Spigolon, N. 2009). Otra influencia importante fue la de Anísio Teixeira, quien en 1947 fuera director de educación del Estado de Bahia, y que formaba parte del movimiento “Educação Nova” que había redactado un famoso manifiesto reivindicando “educación laica, gratuita y democrática para todos, indistintamente. (Paiva, J. 2011).



A través de Teixeira, Freire recibe también la influencia del pensamiento de Dewey, en particular sus propuestas de “aprender a aprender”; “aprender haciendo” y la importancia de la “libertad creativa y la autonomía del educando”.

Por ello, cuando en Julio 1958, Freire presenta en el II Congreso de Educación de Adultos en Rio de Janeiro la ponencia “La educación de adultos y las poblaciones marginales: el problema de los mocambos” (en el Estado de Pernambuco), que causa mucho impacto y le comienza a hacer conocido en todo Brasil, ya plantea que el problema de fondo no era el analfabetismo, sino la miseria del Nordeste Brasileño y que la alfabetización tenía que vincularse con la transformación de las estructuras injustas y no debía ser un proceso “sobre” o “para” las personas, sino “con” los educandos y con la realidad, estimulando la colaboración, la decisión, la participación y la responsabilidad social y política (Andreola y Bueno, 2005). Esta visión marca definitivamente el enfoque de defensa del ejercicio de la democracia en la educación, que sostiene en su tesis “Educación y Actualidad Brasileira”. presentada en 1959 para obtener el grado de profesor en Historia y Filosofía de la educación en la escuela de Bellas Artes de Pernambuco.

En el Brasil de los años cincuenta, una condición para votar era ser persona alfabetizada. De ahí que la lucha contra el analfabetismo sería considerada un factor muy importante de democratización, lo cual entusiasmaba a los movimientos de izquierda y generaba resquemores en la oligarquía y los sectores de derecha. A inicios de los sesenta, en particular en el nordeste brasileño, durante el gobierno de Goulart y siendo ministro de Educación Darcy Ribeiro, diversas iniciativas de alfabetización, de participación social y también de un análisis crítico de la realidad, estaban en marcha: El MEB- Movimento de Educação de Base; el MCP- Movimento de Cultura Popular, apoyados por la SUDENE -Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste dirigida por Celso Furtado, la campaña “de pé no chão também se aprende a ler” (“con los pies en la tierra también se aprende a leer”), las Ligas Campesinas, el Instituto Joaquim Nabuco, entre otras (Rezende, V. 2003; Freire y Guimarães 1987).

En el contexto de estas iniciativas de movimientos populares, Paulo Freire, junto con el Rector João Alfredo, crean en la Universidad de Recife, el 8 febrero 1962, la primera experiencia de Extensión Universitaria en Brasil, llamándola Servicio de Extensión Cultural- SEC/URecife y Freire asume su secretaría ejecutiva (Brasileiro, D. y Mendonça, D. 2004). Junto con ella, también a iniciativa de Freire, se crea la Radio Universidad - “al servicio de la democratización de la cultura”-, por medio de la cual el MCP transmitiría su programa de Cultura Popular y Alfabetización, y se crea la Revista Estudios Universitarios. Es interesante ver cómo, desde entonces, Freire percibía la importancia de un abordaje integral, práctico y teórico, de las propuestas educativas, articulando las dimensiones pedagógica, cultural y comunicativa.

El Servicio de Extensión Cultural creado por Freire, nace con los siguientes objetivos (Dimas y Mendonça, 2004, p. 15):

a) Promover a difusão cultural, levando a Universidade a agir junto ao povo, através dos meios de divulgação a seu alcance; b) Contribuir, por meio de publicações, cursos, palestras, informes de interesse científicos e outras realizações culturais para o desenvolvimento da cultura e das mentalidades regionais; c) Realizar, na Universidade e fora dela, cursos de extensão e seminários visando, sobretudo, ao estudo da realidade e cultura brasileira e dos problemas da região; d) Procurar divulgar amplamente os trabalhos e as realizações da Universidade do Recife, proporcionando um maior conhecimento de sua natureza e de seus objetivos”

Con esta perspectiva y luego de una pequeña experiencia en Recife que no logró llevarse a cabo totalmente, se inicia en 1963 la memorable Campaña de Alfabetización en la comunidad de Angicos, Rio Grande do Norte, donde se pone en práctica por primera vez el “método Paulo Freire” y con éxito se alfabetizan 300 trabajadores rurales en 45 días, lo que genera un gran impacto y expectativa en el país. La campaña fue producto de un acuerdo entre el Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife y la Secretaría de Educación del Estado de Rio Grande do Norte, financiada por la Alianza para el Progreso y contaba con una importante participación de jóvenes profesores y la dirigencia estudiantil universitaria: la Juventud Comunista, la Juventud Universitaria Católica y la Juventud Estudiantil Católica. (Rezende, V. 2003; Freire y Guimarães, 1987)

Pese a lo importante de esta experiencia en Angicos como punto de referencia del pensamiento de Freire, en realidad la alfabetización de personas adultas era sólo una parte de toda la propuesta político-pedagógico freiriana de ese momento, lo cual muchas veces no es reconocido ni resaltado. Paulo Freire y su equipo de Pernambuco, lo que hicieron fue criticar la totalidad del sistema “bancario” de educación en todos sus niveles, a cambio del cual proponen “bajo bases populares y con objetivos de transformación social, otro sistema de educación, del cual la alfabetización de adultos es sólo un nivel y toda la educación dirigida a los adultos es apenas una parte de un conjunto de etapas”(Brandão, 1987, p. 19) Este aspecto, es resaltado por uno de los integrantes del equipo de Freire, Jarbas Maciel, citado por Brandão, pp. 129-131:

“El SEC no podría hacer del método de educación de adultos del profesor Paulo Freire su única y exclusiva área de interés y trabajo. La alfabetización debería ser – y lo es– un eslabón de una extensa cadena de etapas, no sólo un método de alfabetizar, sino un sistema de educación integral y fundamental. De esta forma, vimos surgir junto al Método Paulo Freire de Alfabetización de Adultos, el Sistema Paulo Freire de Educación, cuyas sucesivas etapas ya comienzan ahora a ser formuladas, y algunas de ellas aplicadas experimentalmente, desembocando con naturalidad en una auténtica y coherente Universidad Popular.” (...) Pensado como un sistema completo de retotalización de la educación desde un punto de vista popular...este sistema preveía las siguientes etapas: 1. Alfabetización infantil 2. Alfabetización de adultos 3. Ciclo primario y básico rápido. 4. Extensión cultural a nivel popular, secundario, preuniversitario y universitario 5. Instituto de Ciencias del Hombre, Centro de Estudios Internacionales”.

Con la experiencia de Angicos como referencia, en 1964 el ministro de educación, Paulo de Tarso Santos, invita a Freire a coordinar el Programa Nacional de Alfabetización (PNA) con la intención de alfabetizar y politizar a 5 millones de personas adultas de Brasil. Sin embargo, esta experiencia duró solamente 83 días, pues se oficializó el 21 de enero, pero fue extinguida por el Gobierno militar luego del Golpe de Estado del 31 de marzo, concretamente a través del decreto 53.886, el 14 de abril, como uno de los primeros actos de la dictadura, lo que demuestra lo peligroso que era considerada su propuesta por los militares. En las semanas siguientes al golpe, toda la actividad de investigación y trabajo del Servicio de Extensión Cultural fue destruida y muchos de sus activistas fueron a la cárcel o al exilio, entre ellos Paulo Freire.

El exilio, a lo largo de los años siguientes, vinculó a Freire con el resto de América Latina y el mundo. Primero, en Chile, trabajando en programas de alfabetización campesina y formación del personal técnico del Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria, ICIRA, y otras entidades como la Corporación de Reforma Agraria, el Instituto de Desarrollo Agropecuario y la Consejería Nacional de Promoción Popular. En este período Freire impulsa con mayor claridad una propuesta que vincula educación y política, el develamiento de la lógica de dominación y la relación entre procesos educativos y procesos de liberación. (Fauré, D. 2017; Cabaluz, F. y Areyuna-Ibarra, B. (2020).

En este espacio, muy pronto salieron a luz y se divulgaron tres de sus trabajos que tendrán repercusión luego en toda nuestra América Latina: "La educación como práctica de la libertad", "Acción Cultural para la libertad" y "¿Extensión o Comunicación" así como cartillas de alfabetización con la propuesta metodológica del "método sico-social" que, a partir de entonces comienza a ser aplicada en muchos países, como una "acción cultural liberadora y concientizadora de los adultos" (Brandao, 1966, p. 8).

La crítica frontal de Freire a la Extensión (universitaria o rural) entendida como transmisora unidireccional de tecnologías o conocimientos y sus vínculos inspiradores con la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Católica de Chile, produjeron una influencia importante en el mundo profesional y universitario de Chile y luego de otros países de nuestra región. Por otra parte, el exilio contribuyó también a la maduración de su propuesta de filosofía educativa más allá de los programas de alfabetización y de los vínculos con el mundo rural, pues encontró para dialogar un espacio político, social y educativo dinámico, rico y desafiante, permitiéndole revisar su propuesta en otro contexto, enriquecerla y sistematizarla teóricamente (Freire, P. 1992). Todo ello se expresa en su obra "Pedagogía del Oprimido", que desde 1970 se ha convertido en referencia fundamental de su pensamiento trascendiendo fronteras y tiempos, iluminando perspectivas para los procesos de educación popular que se llevan a cabo en muchos lugares del planeta, buscando construir un protagonismo popular en la vida económica, social, política y cultural, conscientes que debemos ser "sujetos de la historia" y que la historia no está predeterminada, sino que siempre es una posibilidad para construir "inéditos viables" (Freire, P. 1997)

Desde entonces, muchos otros textos importantes como Cartas a Guinea Bissau, Pedagogía de la Esperanza, Política y Educación, Educación y Cambio, Bajo la sombra de este árbol, Cartas a Cristina, Cartas a quien pretende enseñar, Pedagogía de la

Autonomía y sus obras póstumas seleccionadas y organizadas por su viuda Nita Freire como Pedagogía de la Indignación, Pedagogía de los Sueños Posibles, Pedagogía de la Tolerancia, Pedagogía del Compromiso y otras (Freire, A.M. 2017), son fuentes de inspiración reflexiva crítica para dirigentes populares, educadoras y educadores, profesionales, personal técnico, estudiantes y académicos de universidades del mundo entero. La cantidad de Institutos Paulo Freire que existen en todos los continentes, de Cátedras Paulo Freire en muchas universidades, de Centros de Educación Popular y la multitud de seminarios, foros, congresos y eventos que se realizan inspirados en su pensamiento y acción, testimonian la relevancia de sus aportes transdisciplinarios, al igual que las tesis, libros, artículos y revistas que profundizan en ellos (Gadotti, M. 1996; Streck, D. et al 2008, Torres, C. 2001; Freitas, AL. 2014). Es impresionante la multitud de actividades que el año pasado 2021, en conmemoración del centenario de su nacimiento se llevaron a cabo en todas partes, para -como él quería- seguir reinventando su pensamiento con interés, lucidez, amorosidad y pasión, pero también como espacios para el debate crítico, el cuestionamiento, la problematización, la búsqueda de la coherencia.

En noviembre del 2021 nos tocó el privilegio de organizar el homenaje al Centenario de Paulo Freire durante el XVI Congreso Latinoamericano y Caribeño de Extensión / Acción Social Universitaria. Ello nos permitió compartir muchas reflexiones, materiales e iniciativas vinculadas a esta temática que ahora están disponibles en el sitio web de nuestra institución, el Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. Les invitamos a visitarlo en el siguiente enlace: <https://www.cepalforja.org/index.php/espacio-virtual-paulo-freire>

## BIBLIOGRAFÍA

- Andreola, Balduino y Bueno, Mario. (2005). *Andarilho da Esperança, Paulo Freire no CMI*, São Paulo, Aste.
- Brandão, Carlos. R. (1966): *El método Paulo Freire para la alfabetización de adultos*. Pátzcuaro, CREFAL
- --- (1987): *La Educación Popular en América Latina*, Lima, Tarea.
- Cabaluz, Fabián. y Areyuna-Ibarra, Beatriz (2020). *La ruta de Paulo Freire en Chile (1964-1969): alfabetización popular e influencias del marxismo heterodoxo*. Revista Colombiana de Educación, 1(80)
- CEAAL (2015): *La Piragua-* revista latinoamericana y caribeña de educación y política, No. 41: Educación Popular, Ciencias Sociales y Universidad
- --- (2020 a): *La Piragua-* revista latinoamericana y caribeña de educación y política, n. 45: La Educación Popular en movimiento, por Justicia Social, Democracia e Igualdad.

--- (2020 b) *Informe Regional GIFE CEAAL 2020* «La EPJA en América Latina y el Caribe durante la pandemia por la Covid-19», [www.ceaal.org](http://www.ceaal.org)

--- (2021): *La Piragua*- revista latinoamericana y caribeña de educación y política, n. 47: Educación Popular en tiempos de transformación.

- Deus, Sandra de (2020) *Extensão universitária: trajetórias e desafios* / – Santa Maria, RS : Ed. PRE-UFSM.
- Dimas, Brasileiro. y Djanyse Mendonça (2004) *Educação popular e reforma universitária: Paulo Freire e a criação do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (1962-1964)* *Boletim do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife*, nº 1. Recife, mar/abr de 1962, em: *Estudos Universitários, revista de cultura da Universidade Federal de Pernambuco* | v. 24/25 | n. 5/6 p. 1 – 78 | Dez 2004/2005
- Fauré, D.(2017) *Entre Roger Vekemans y Paulo Freire: las campañas de alfabetización de adultos en el gobierno de Eduardo Frei, Chile (1964-1970)* en: *Revista Kavilando* Vol. 9, Nº1. Medellín.pp 51-72.
- Freire, Ana Maria Araújo (2017): *Paulo Freire uma história de vida, São Paulo, Paz e Terra.*
- Freire, Paulo (1968): *Acción cultural para la libertad*, Santiago: ICIRA;
- (1969) *La Educación como Práctica de la Libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.
- (1969) *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural*, Santiago: ICIRA
- (1970) *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva.
- (1992) *Pedagogia da Esperança, RJ, Paz e Terra.*
- (1994) *Cartas a quien pretende enseñar*. México, Siglo XXI.
- (1996) *Política y Educación*. México, Siglo XXI.
- (1997): *Pedagogía de la Autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa, México, Siglo XXI.*
- (2000): *Pedagogia da indignação*. São Paulo, UNESP.
- (2001): *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo, UNESP.
- Freire Paulo y Myles Horton (2002) *O caminho se faz caminhando*. (3ª edición). Petrópolis, RJ, Vozes.
- Freire, Paulo y Sérgio Guimarães (1987) *Aprendendo com a própria história*, Rio de Janeiro, Paz e Terra
- Freitas, Ana Lúcia Souza de (2014): *Leituras de Paulo Freire, uma trilogia de referência*, Passo Fundo, Méritos.

- Gadotti, Moacir (1996): Paulo Freire, *uma Bio-bibliografia*, São Paulo, Cortez-Unesco-Instituto Paulo Freire.
- Gallardo, Helio (2006): *Ciclo de conferencias: sujeto y cultura popular en América Latina*. San José. <https://heliogallardo-americalatina.info/>
- Goldar, María Rosa (1998): *El poder y la pedagogía en la educación popular*. Mendoza, Universidad de Cuyo.
- Guelman et al. (2018): *Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe, corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI*, Buenos Aires, CLACSO.
- Jara, Oscar (1981): *Educación Popular: la dimensión educativa de la acción política*. Panamá, Ceaspa.
- (1989): *Aprender desde la práctica. Reflexiones sobre Educación Popular en Centroamérica*. Lima, Tarea.
- (2018): *La Educación Popular Latinoamericana, historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. San José, CEP Alforja, CEAAL, Alboán, Intered.
- Korol, Claudia (2004): *Pedagogía de la resistencia: cuadernos de educación popular*. Buenos Aires, Asociación Madres de Plaza de Mayo.
- Lázaro, Fernando et al. (2019): *Educaciones Populares y Pedagogías Críticas. Relatos desde el Sur*. Buenos Aires, El Colectivo.
- Maciel, Jarbas. (sf): *Fundamentação Teórica do sistema Paulo Freire de Educação, Cultura Popular e Educação Popular*, en Brandão (1987) pp. 129-131.
- Mejía, Marco Raúl (2011): *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur, cartografías de la educación popular*. Lima, Tarea.
- (2020) *Educación Popular Raíces y Travesías: De Simón Rodríguez A Paulo Freire*, Aurora, Bogotá.
- Mota Neto, João Colares (2016): *Por uma pedagogia decolonial na America Latina; Refllexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. Curitiba. CRV.
- Núñez, Carlos (1985): *Educar para Transformar, Transformar para Educar*. Guadalajara, IMDEC.
- Osorio, Jorge (2004): *Profundizando el aporte de la Educación Popular y el Ceaal en América Latina y el Caribe*. Lectura del período 1993-1996, en La Piragua, Revista de Educación y Política n.20, pp. 7-18
- Paiva Bello, José: *História da Educação no Brasil - Período da Segunda República*; resumo do manifesto. <http://hid0141.blogspot.com>

- Paludo, Conceição (2001): *Educação Popular em busca de alternativas*. Porto Alegre, CAMP.
- Pinheiro, Lea (2015): *Educación, resistencia y movimientos sociales: la práctica educativopolítica de los Sin Tierra y de los Zapatistas*. México, UNAM.
- Pinto, João Bosco (1976): *Educación libertadora: dimensión teórica y metodológica*. Buenos Aires, Busqueda.
- Puigross, Adriana (1984): *La Educación Popular en América Latina: orígenes, polémicas y Perspectivas*. México, Nueva Imagen.
- (2005): *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración latinoamericana*. Bogotá, Convenio Andrés Bello.
- Rezende, Valeria (2003) *La Educación Popular en Brasil: elementos para una historia*. Buenos Aires, Nueva Tierra
- Rosas, Paulo. (2003). *Papéis Avulsos Sobre Paulo Freire*, 1. Centro Paulo Freire de Estudos e Pesquisas, Universidade de Recife, Editora Universitária da UFPE
- Spigolon, Nima. (2009). *Pedagogia da convivência: Elza Freire – uma vida que faz educação*. (Tesis de maestría). Faculdade de Educação, São Paulo, Universidade Estadual de Campinas.
- Streck, Danilo: (2010)org: *Fontes da Pedagogia Latinoamericana, uma antologia*. Belo Horizonte, Autêntica Editora .
- Streck, Danilo et al. (2015): *Diccionario Paulo Freire*, Lima, CEAAL.
- Suárez et al (2015): *Pedagogías críticas en América Latina, experiencias alternativas de Educación Popular*. Buenos Aires, Noveduc.
- Torres, Alfonso (2009): *Educación Popular y nuevos paradigmas desde la producción del CEAAL 2004-2008*, en: *La Piragua*, revista de Educación y Política, n. 28, pp. 5-27.
- (2012): *Educación Popular, trayectoria y actualidad*. Bogotá, El Buho.
- Torres, Carlos A. (2001): *Paulo Freire e a agenda da educação latino-americana no século XXI*. Buenos Aires, CLACSO.
- Torres, Rosa María (1988): *Educación Popular: un encuentro con Paulo Freire*, Lima, Tarea.
- Vasconcelos, Eymard y Pedro Cruz (2011) org. *Educação Popular na formação universitária. Reflexões com base em uma experiência*. João Pessoa-PB, Hucitec Editora UFPB.

# .0010

---

NAHIKARI DIOSDADO  
MILITANTE LGTBI+



# **SITUACIÓN Y GESTIÓN DE LA REALIDAD LGTBI+ EN LA UPV/EHU.**

## INTRODUCCIÓN

Así como la diversidad es una realidad tangible de nuestra sociedad, las desigualdades y discriminaciones por razón de edad, sexo, origen, orientación sexual... son injusticias con lo que muchas personas se ven obligadas a convivir en su día a día. En este contexto, la educación es un motor fundamental para el cambio social y la reducción de desigualdades: es imprescindible adoptar medidas que aseguren no solo la calidad de las formaciones ofrecidas, sino también la satisfacción de los requerimientos individuales y sociales asociados con la igualdad y la no discriminación. Por ello, es de vital importancia que las universidades se definan no solo en base a criterios académicos, sino también por su sensibilidad a la hora de incorporar y asegurar los derechos de las minorías dentro del sistema universitario.

Por suerte, vivimos en un creciente contexto de igualdad legal. A día de hoy, la legislación del Estado español aboga por incluir y fomentar la igualdad, la no discriminación y la perspectiva de género a nivel educativo; algo que, sin embargo, parece no haberse desarrollado aún lo suficiente en los centros de educación superior (Brown, Clarke, Gortmaker, y Robinson-Keilig, 2004; Gortmaker y Brown, 2006; Pettijohn y Walter, 2008; Rankin, 2004; Tomlinson y Fassinger, 2003).

Por desgracia, las actitudes LGTBfóbicas y los comportamientos homófobos siguen presentes en el ámbito universitario. Diversos estudios señalan que, a menudo, existen actitudes homófobas hacia los pares entre el propio estudiantado, exteriorizadas mediante violencia simbólica y lingüística como gestos, expresiones, comentarios, burlas y apodosos hacia otros/as estudiantes LGBT+ (Brown, Clarke, Gortmaker, y Robinson-Keilig, 2004; Gortmaker y Brown, 2006; Rankin, 2004; Rivera y de los Santos, 2016; Tomlinson y Fassinger, 2003).

En un estudio nacional llevado a cabo por Ellis (2009) en 42 universidades del Reino Unido, se encontró que la homofobia en el campus es un problema significativo y que, por ello, no es percibido como un espacio seguro en el que poder ser mostrar su orientación sexual o identidad de género de forma abierta. En consonancia con esto, estudios cuantitativos sobre la experiencia de estudiantes LGBT+ muestran que no perciben el clima de campus como positivo ni inclusivo, ya que sufren de experiencias hostiles por actitudes LGTBfóbicas del alumnado (Brown, Clarke, Gortmaker, y Robinson-Keilig, 2004; Gortmaker y Brown, 2006; Pettijohn y Walter, 2008; Rankin, 2004; Tomlinson y Fassinger, 2003). Debido a esto, ocultar la orientación sexual y/o la identidad por miedo al acoso o el bienestar físico es un fenómeno común entre el alumnado LGBT+ (Rankin, 2004; Rankin et al., 2010).

En el ámbito del Estado español, los estudios apuntan en una línea similar. En un estudio llevado a cabo en el entorno universitario madrileño (González, del Viejo y Flores, 2008), se encontraron más actitudes homófobas entre el estudiantado en comparación con población de más edad, así como entre los varones y personas que no han tratado con gente del colectivo LGBT+. En un estudio en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla donde participaron 245 estudiantes, se encontró que un alto porcentaje de ellos habían sufrido o sido testigos de comportamientos homófobos (Piedra de la Cuadra, Rodríguez Sánchez, Ries y Ramírez Macías, 2013).

Además de los estudios sobre los niveles de homofobia en las universidades, encontramos una mayor producción científica en el estado que vinculan y estudian estos niveles en relación a la formación que se le proporciona al alumnado en materia de igualdad y diversidad afectivo-sexual y de género (Tosso, 2015). A pesar de lo valioso de estas formaciones y el alto interés del estudiantado por la misma (Michell, 2009; Penna, 2012), las propuestas formativas y preventivas relacionadas con esta temática también son reducidas (Penna, 2012).

Penna (2012) analizó el plan de estudios del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria para poder valorar las carencias formativas y valorar las actitudes homófobas entre el alumnado. Los resultados podrían considerarse algo preocupantes: aunque el 87% del alumnado de este postgrado sí que tenía interés en recibir formación de este tipo, se encontró una falta de formación sobre diversidad afectivo-sexual a pesar de aparecer entre las competencias señaladas en el currículum del máster, vinculadas a la prevención de la homofobia.

La no perspectiva LGBT+ en los estudios de grado y de postgrado, o incluso un abordaje prejuicioso en la formación reglada, podría ser entendida como una forma de discriminación institucional que contribuiría a la extensión de estas actitudes. A la inversa, se ha encontrado una correlación positiva entre la existencia de contenido vinculado a la diversidad afectivo-sexual y menores niveles de homofobia en varias investigaciones (Escalante, 2013; Francis y Msibi, 2011; Marchman 2002; Mitchell, 2009; Penna, 2012; Pettijohn y Walter, 2008; Serrano Pastor, Gómez García, Amat, y López Gomis, 2012; Tosso, 2015; Zambrano Plata y Escalante, 2013).

Serrano Pastor, Gómez García, Amat, y López Gomis (2012) analizaron los planes de estudios y la formación que se recibe en la carrera Trabajo Social en Murcia (España), donde se constató que el grado incluía contenidos vinculados a la diversidad afectivo-sexual, por lo que los y las estudiantes que se graduaban con este plan de estudios no presentaban actitudes homófobas y tenían la preparación adecuada para atender temas relacionadas con la diversidad afectivo-sexual.

Para terminar, en el trabajo realizado por García Pérez, Sala, Rodríguez y Sabuco (2013), se incorporaron a los planes de estudio de los magisterios contenidos transversales vinculados con la diversidad afectivo-sexual y la prevención de la homofobia. Mediante esto, pudieron constatar que reducían la homofobia del alumnado.

Aun observando los beneficios de este tipo de formaciones, se ha denunciado que la mayor parte de la docencia y formación que se imparte proviene del voluntariado o de asociaciones del tercer sector, de personas externas a los centros que ven necesario dar este tipo de formación (Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013).

## GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD SEXUAL Y DE GÉNERO EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

En el Estado español, las universidades públicas parecen comenzar a percatarse de la necesidad de atajar de manera directa estas diversidades desde la propia institución.

En 2016 nace el primer servicio de atención a personas LGTB de una universidad pública en España, concretamente en la universidad complutense de Madrid: "Oficina de Diversidad Sexual e Identidad de Género" cuyo objetivo es "trabajar de forma integral en el ámbito universitario con el colectivo LGBTI+". (Universidad Complutense de Madrid, 2016). Gestionado desde la unidad de género, también cuenta con una "guía de prevención y detección del acoso sexual, acoso sexista y acoso por orientación sexual y de identidad o expresión de género", para prevenir y evitar el acoso por temas de género y sexualidad (Universidad Complutense de Madrid, 2017), así como un "Protocolo de Gestión Académica de la Identidad de Género", (Universidad Complutense de Madrid, 2019).

En 2018, la generalitat Catalana publicó una "Guía para la incorporación de la diversidad sexual y de género en las universidades catalanas partiendo de la ley 11/2014". para "la promoción del trabajo coordinado de todos los miembros de la comunidad universitaria para impulsar medidas positivas de visibilización, reconocimiento, puesta en valor y no discriminación de las personas LGBTI" (Generalitat de Catalunya, 2018).

La UPV/EHU, por su parte, cuenta con un protocolo contra la violencia de género de aplicación en todo el espacio perteneciente a la UPV/EHU y en todas las expresiones de violencia de género que vivan o hayan vivido las personas que integren la comunidad universitaria (UPV/EHU, 2018). Junto a él, también se han llevado a cabo tres planes de igualdad, uno de 2010 a 2013, otro de 2014 a 2017 y el tercero y último, el III Plan de igualdad de mujeres y hombres (2019 a 2022), creado para "caminar hacia la igualdad real de mujeres y hombres y el respeto a la diversidad por razón de género" en alineación con el Plan Estratégico (2018/2021). En él, como parte de su cuarto eje ("Personas") se plantean cinco medidas específicas para "Fomentar un espacio universitario respetuoso con la diversidad por razón de género u orientación": visibilizar los espacios creados para garantizar la diversidad de identidades, formas de ser y orientaciones; continuar con la implementación del tercer marcador de sexo-género, no binario, en la documentación interna de la UPV/EHU; identificar y rotular baños mixtos

en cada centro y espacio de la UPV/EHU; facilitar a las personas trans la tramitación de la documentación transitoria oficial expedida por el Gobierno Vasco e impulsar la construcción de redes para la sensibilización y la toma de conciencia en torno a la diversidad por razón de género u orientación (UPV/EHU 2019).

En cuanto a protocolos específicos para garantizar la no discriminación por razones de identidad, la UPV/EHU cuenta con un “Protocolo para el cambio de nombre de las personas trans y no binarias en la UPV/EHU” (2019), creado para “garantizar el cambio de nombre a efectos de la universidad de las personas trans o no binarias que así lo deseen”.

## DIVERSIDAD SEXUAL Y DE GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO: DISCRIMINACIÓN Y GESTIÓN

Con el fin de identificar algunas de las discriminaciones que se dan en la universidad por razones de orientación sexual y de género y plantear propuestas de solución, se convocó un grupo de discusión con personas expertas tanto en temáticas de diversidad sexual y de género como igualdad de género, así como alumnado y profesorado de la UPV/EHU con interés en temáticas de igualdad y de diversidad sexual y de género.

Participaron un total de ocho personas en el grupo de discusión (entre alumnado, profesorado y personas de organizaciones sociales), todas ellas interesadas en temáticas de diversidad sexual y de género e igualdad de género. Se contó con alumnado de la universidad y con personas docentes de la UPV/EHU, donde cabe destacar la intervención de Marta Luxan y Aitor Martxueta. Por último, contamos con participantes miembros activos de Gehitu, la Asociación de Gais, Lesbianas, Transexuales y Bisexuales del País Vasco.

Se contó también con dos personas moderadoras y otras dos pertenecientes a Emaús Fundazioa tomando notas y recogiendo datos como parte del proyecto Ekimuin y la Red UKS.

## DISCRIMINACIÓN “SUTIL”

Las participantes expresan que, si bien no hay situaciones de prejuicio hostil hacia miembros del colectivo LGBT+ en el campus, la discriminación de tipo “sutil” está muy presente en su vida diaria. El prejuicio sutil se expresa a través de chistes, burlas y miradas obscenas a personas que no cumplen con los estereotipos de género, así como de comentarios despectivos al ver elementos que podrían ser considerados LGBT+ (como camisetas, pins o chapas). También se han recogido expresiones de rechazo a través de miradas obscenas cuando parejas de mujeres se dan afecto en público (como podría ser darse la mano o abrazarse), normalmente por parte de hombres.

Esta discriminación “sutil” parece darse tanto por parte del estudiantado como del profesorado, normalmente en diadas de grupos de pares (estudiantes-estudiantes; profesorado-profesorado). Se explicó el caso de un profesor que recibió burlas por parte

de otro en una comida del departamento o el de un estudiante que recibió burlas por no cumplir los estereotipos de masculinidad. Habitualmente, estas situaciones se dan en espacios no formales dentro de la universidad, la cafetería en los casos mencionados, aunque también se dan chistes y burlas en las propias aulas por parte del estudiantado.

Ante este tipo de casos de discriminación, las participantes señalan que no existen protocolos oficiales ni mecanismos de respuesta suficientes, por lo que las personas del colectivo se ven desamparadas y sin información sobre a dónde o a quién deberían acudir. La ausencia de medidas específicas contra la LGBTfobia incluye también un insuficiente desarrollo sobre cómo denunciar este tipo de situaciones más sutiles que, además, están impregnadas por el humor como mecanismo violento. Ante estas lagunas, las personas pertenecientes a este colectivo se exponen a una discriminación tanto de tipo social como institucional.

## FALTA DE FORMACIÓN EN DIVERSIDAD SEXUAL Y DE GÉNERO

Como uno de los puntos más importantes tratados en el grupo de discusión (en coherencia con lo hallado en la literatura científica), se percibe una clara necesidad de formación sobre diversidad sexual y de género en el ámbito formal de la UPV/EHU. No existen planes de formación para el profesorado, el Personal Administrativo o el alumnado.

Las realidades LGBT+ están completamente invisibilizadas en las materias impartidas en la universidad, tanto en la formación de grado como en las de postgrado. Esta perspectiva ni siquiera está incluida en los contenidos de aquellas asignaturas que aparentemente deberían tenerlas en cuenta (como podría ser, por ejemplo, la asignatura de sexualidad en la Facultad de Psicología). Los temas de diversidad sexual y de género son tratados en el aula de forma periférica y a criterio del profesorado, siempre abordándose como algo minoritario o fuera de la "normalidad". Asimismo, se señala que, cuando se insertan este tipo de contenidos, a menudo se realiza sin el suficiente rigor. Además de usar terminología errónea, en clase se tiende a tratar la homosexualidad como algo puramente sexual, ignorando la parte romántica y afectiva y la diversidad de género.

El profesorado no cuenta con la formación necesaria para poder tratar con temas desde el conocimiento y la sensibilidad, por lo que a veces muestra su desinformación sin siquiera percatarse de ello. Las veces en las que la diversidad sexual y de género se trata en las aulas es por cuenta propia del profesorado sensibilizado, como es el caso del que estuvo presente en el grupo de discusión. Aún así, claman no tener el tiempo ni los recursos suficientes para hacerlo de forma adecuada, puesto que deben ceñirse a un itinerario impuesto por la universidad.

Esta falta de formación no atañe sólo al profesorado, puesto que, al margen de una minoría altamente formada, la mayor parte del estudiantado tampoco se percibe como sensibilizado en cuanto a materia LGTB+, de género o feminista; o de estarlo, lo está de forma muy escasa. En ocasiones, entre iguales iguales y sobre todo en las aulas, se trata de evitar el tema de la diversidad de forma consciente, como algo tedioso en lo que se insiste demasiado.

## AUSENCIA DE PROTOCOLOS Y COMPROMISO REAL

En general, se denuncia una ausencia de compromiso real por incorporar la diversidad sexual y de género en el ámbito académico formal y de promoverla en el informal, a pesar de que, a través de sus Protocolos, la universidad externaliza una sensibilidad hacia la problemática o muestra la intención de tomar medidas.

Mediante el grupo de discusión se puede dilucidar que el campus de la UPV/EHU no está exento de discriminación hacia las personas que se salen de la heteronorma, por mucho que esta sea sutil, pero no cuenta con medidas formales específicas para prevenir y combatir este tipo de situaciones, así como tampoco existe un órgano que ampare a las personas que las sufren. Este fue uno de los puntos más criticados, el cual genera la sensación de que el compromiso de la universidad para con la igualdad no es real y queda en el ámbito declarativo, y se señalan algunos ejemplos de medidas concretas que, a pesar de haber sido trasladadas a la institución, no han sido puestas en marcha. Entre ellas, se mencionó la problemática referida a los baños, que siguen separados por sexo a pesar de que posibilitar el acceso a baños comunes, sin distinción de sexo, consta como una de las medidas concretas a tomar en el Plan Estratégico 2018/2021.

## HACIA UN FUTURO SIN DISCRIMINACIONES

Como parte del motor fundamental para el cambio social y la reducción de desigualdades, las universidades deberían adoptar medidas que aseguren la calidad de las formaciones, pero que también satisfagan los requerimientos individuales y sociales asociadas a la igualdad y la no discriminación, y definirse por su sensibilidad a la hora de incorporar y asegurar los derechos de las minorías dentro del sistema universitario. Por ello, contar con un órgano que dé respuesta a la realidad descrita sería un primer paso esencial para dar.

En el grupo de discusión se mencionó, como posibilidad, que se diera un seguimiento de los casos de discriminación por parte del Consejo de Igualdad de la universidad. Siguiendo el ejemplo de otras universidades tanto internacionales como nacionales (la universidad Complutense de Madrid o las universidades catalanas), también cabría la posibilidad de crear un servicio específico de atención a personas LGTB+ que se encargara, en su totalidad, de todas las cuestiones que atañen a la diversidad sexual y de género: ofrecer atención individualizada a las personas del colectivo que así lo requieran, se haya dado un caso de discriminación o no, y hacer un seguimiento de los casos de discriminación y de las peticiones llevadas a la universidad, entre otras.

Hacer un diagnóstico de la situación de la comunidad LGBT+ en la universidad, así como gestionar y organizar las campañas de sensibilización y formaciones para combatir las discriminaciones sutiles y la desinformación, también serían parte importante del trabajo a llevar a cabo por este órgano. En instancia última, habría que trabajar en la visibilización y campañas de reconocimiento al colectivo en el ámbito docente, de investigación y universitario en general.

Para combatir la desinformación y la falta de formación, en el grupo de discusión se sugirió la posibilidad de que la universidad ofreciera seminarios voluntarios para el profesorado. En ellos se brindaría la oportunidad de aprender sobre las realidades del colectivo LGBT+, la terminología adecuada y la mejor forma de transmitir estos conocimientos en clase. Junto con esto, también se percibió la clara necesidad de incluir la perspectiva que aportan los movimientos y agentes sociales (movimiento feminista, antirracista y LGBT+, por ejemplo) en el currículo de los diferentes grados y másters, para poder mostrar realidades que no están siendo abordadas en los contenidos actuales. Se señala que, para ello, el profesorado debería estar preparado y versado en estas temáticas. Esto ayudaría, a su vez, a combatir la desinformación del estudiantado, aunque también sería necesario ofrecer asignaturas y formaciones específicas.

Por otro lado, para, como reto, superar los binarismos y la heteronormatividad de la universidad, además de lo anteriormente mencionado, se sugirió generar un grupo LGTB+ en la universidad que estuviera reconocido por la institución y compuesto por perfiles distintos de quienes conviven en los campus (alumnado, profesorado y personal de administración y servicios), algo que permitiría el abordaje de temáticas LGTB+ en el contexto universitario.

Por último, para fomentar la visibilidad del colectivo, se propuso la posibilidad de crear un repositorio que recoja los TFG/TFM relacionados la diversidad sexual y de género, ya que en la universidad sí que se producen trabajos e investigaciones, si bien siempre a título propio del alumnado y los equipos de investigación.

## REFERENCIAS

- Borraz, Marta. (2016). Nace el primer servicio de atención a personas LGTB de una universidad pública en España. Recuperado de [https://www.eldiario.es/sociedad/Nace-personas-LGTB-universidad-Espana\\_0\\_504299755.html](https://www.eldiario.es/sociedad/Nace-personas-LGTB-universidad-Espana_0_504299755.html)
- Brown, Robert Donald, Clarke, Brandy, Gortmaker, Valerie., & Robinson-Keilig, Rachael. (2004). Assessing the campus climate for gay, lesbian, bisexual, and transgender (GLBT) students using a multiple perspectives approach. *Journal of College Student Development*, 45(1), 8–26. doi:10.1353/csd.2004.0003.
- Donoso-Vázquez, Trinidad, y Velasco-Martínez, Anna. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario?. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 17(1), 71–88.



- Ellis, Sonja J. (2009). Diversity and inclusivity at university: A survey of the experiences of lesbian, gay, bisexual and trans (LGBT) students in the UK. *Higher Education*, 57(6), 723–739.
- Francis, Dennis y Msibi, Thabo (2011). Teaching about Heterosexism: *Challenging Homophobia in South Africa*. *Journal of LGBT Youth*, 8, 157–173.
- García Pérez, Rafael, Sala, Arianna, Rodríguez, Esther y Sabuco, Assumpta (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 269–287
- Generalitat de Catalunya. (2018). Guía para la incorporación de la diversidad sexual y de género en las universidades catalanas partiendo de la ley 11/2014. Recuperado de: [http://treballiaferssocials.gencat.cat/web/.content/01departament/08publicacions/ambits\\_tematics/igualtat/Guiauniversitatsexualigenereuniversitatscastella/Guia-diversidad-sexual-y-genero-universidades.pdf](http://treballiaferssocials.gencat.cat/web/.content/01departament/08publicacions/ambits_tematics/igualtat/Guiauniversitatsexualigenereuniversitatscastella/Guia-diversidad-sexual-y-genero-universidades.pdf)
- González, Elena G., del Viejo, Sara. B. B., y Flores, Lucía S. M. (2008). Análisis de la homofobia en el entorno universitario madrileño. Miscelánea Comillas. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 66(129), 511–525.
- Gortmaker, Valerie, y Brown, Robert. D. (2006). Out of the college closet: Differences in perceptions and experiences among out and closeted lesbian and gay students. *College Student Journal*, 40(3), 606–619.
- Marchman, Brian K. (2002). Teaching about Homophobia in a High School Civics Course. *Theory and Research in Social Education*, 30, 302–305.
- Michell, Michael J. (2009). When Consciousness Dawns: Confronting Homophobia with Turkish High School Students. *English Journal*, 98 67–72.
- Penna Tosso, Mercedes (2012). *Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo-sexual* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Pettijohn, Terry F. y Walzer, A. S. (2008). Reducing Racism, Sexism, and Homophobia in College Students by Completing a Psychology of Prejudice Course. *College Student Journal*, 42, 459–468.
- Piedra de la Cuadra, Joaquín, Rodríguez Sánchez, Augusto R., Ries, Francis, & Ramírez Macías, Gonzalo (2013). Homofobia, heterosexismo y educación física: percepciones del alumnado. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 17 (1), 325–338.
- Rankin, Susan (2004). Campus climate for lesbian, gay, bisexual and transgender people. *Diversity Factor*, 12(1), 18–23. Recuperado de [http://www.researchgate.net/publication/233681325\\_Campus\\_Climate\\_for\\_Lesbian\\_Gay\\_Bisexual\\_and\\_Transgender\\_People](http://www.researchgate.net/publication/233681325_Campus_Climate_for_Lesbian_Gay_Bisexual_and_Transgender_People).

- Rankin, Susan, Weber, Genevieve, Blumenfeld, Warren, y Frazer, Somjen (2010). 2010 state of higher education for lesbian, gay, bisexual & transgender people. Charlotte, NC: Campus Pride.
- Serrano Pastor, Francisca José, Gómez García, Antoni, Amat, Laura Maria y López Gómis, Alexandra (2012). Aproximación a la homofobia desde la perspectiva de los estudiantes de Educación Social de la Universidad de Murcia.
- Summit – World Pride Madrid 2017. Web oficial del Orgullo. (2019). Recuperado de <http://www.worldpridemadrid2017.com/summit>
- Tomlinson, Michael J., y Fassinger, Ruth E. (2003). Career development, lesbian identity development, and campus climate among lesbian college students. *Journal of College Student Development*, 44, 845–860.
- Tosso, Melani P. (2015). Homofobia en las aulas universitarias: un meta-análisis. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 9.
- Universidad Complutense de Madrid, (2017). Guía de prevención y detección de del acoso sexual, acoso sexista y acoso por orientación sexual e identidad o expresión de género. Recuperado de:
- Universidad Complutense de Madrid (2019). Recuperado de <https://www.ucm.es/diversidad-sexual-e-identidad-de-genero>
- UPV/EHU (2019). III Plan de igualdad de mujeres y hombres. Recuperado de: <https://www.ehu.eus/es/web/berdintasuna-direccionparalaigualdad/berdintasun-plana-2019-2022>
- UPV/EHU (2018). Protocolo de la UPV/EHU contra las violencias de género. Recuperado de: [https://www.ehu.eus/documents/1910592/2888649/2018\\_06\\_22\\_protocolo\\_de\\_la\\_upv\\_ehu\\_contra\\_las\\_violencias\\_de\\_genero.pdf/1e380d32-b989-36c0-298a-1aac7e4e641c](https://www.ehu.eus/documents/1910592/2888649/2018_06_22_protocolo_de_la_upv_ehu_contra_las_violencias_de_genero.pdf/1e380d32-b989-36c0-298a-1aac7e4e641c)
- UPV/EHU (2018). Protocolo para el cambio de nombre de las personas trans y no binarias en la UPV/EHU. Recuperado de: <https://www.ehu.eus/es/web/berdintasuna-direccionparalaigualdad/protocolo-para-el-cambio-de-nombre-de-las-personas-trans-y-no-binarias>
- UPV/EHU (2012). Plan Estratégico de la UPV/EHU (2012-2017). Recuperado de: <https://www.ehu.eus/documents/1769324/0/Plan+estrategico+cas+18-21/46a4a9e6-ad8a-8cb9-c701-2269fdd2179f>
- Zambrano Plata, Gloria Esperanza y Escalante, Harrison Enrique (2013). Grado de homofobia en estudiantes de enfermería de una universidad pública en Colombia. *Revista Ciencia y Cuidado*, 10(2), 115-126.



**.0011**

---

TANIA PÉREZ-BUSTOS

**MI TIEMPO  
YA NO ES MÍO:  
REFLEXIONES  
ENCARNADAS  
SOBRE LA  
CIENCIOMETRÍA.**

## ASÍ NO INICIAN LOS ARTÍCULOS ACADÉMICOS.

Es miércoles y escribo estas líneas cansada. Estamos terminando septiembre, todavía quedan algunos meses para que el año académico cierre, pero yo siento que necesito vacaciones ya. Estoy en la recta final de un proyecto de investigación que inició en enero y la próxima semana inicia otro de escala internacional que durará dos años. Para el que estoy cerrando, debo escribir al menos un artículo, la financiación es pequeña y local, por lo que no se me exige más, pero debo pensar bien a qué revista enviarlo, de modo que cuente como producto para mi universidad. Se trata de un artículo sobre lo que hace el trabajo textil en quien lo realiza. Ayer escuchaba algunas entrevistas sobre esto, en una de éstas una mujer de mi edad decía con añoranza, mientras acariciaba una pieza textil que había hecho hace algunos años, y que ahora guarda en un cajón de sábanas viejas, “ahora no tengo tiempo<sup>1</sup> para hacer estas cosas... mi tiempo ya no es mío”.

Tuve que interrumpir mi escucha porque la secretaria de posgrados necesitaba preguntarme algún asunto sobre una sustentación que tengo mañana. Luego me llegó una invitación para una estancia de investigación en marzo en Uruguay y entre un tema y otro, me llamaron de la agencia financiadora para decirme que el desembolso del proyecto que está por iniciar se encuentra demorado por cualquier razón burocrática. Le escribo a mi coinvestigador británico para informarle que quizás se nos retrase el inicio. Respondo el correo del colega que me invita a Montevideo, diciéndole que mi visita no puede ser en marzo, pues para esa fecha tengo una hackathon del proyecto con Inglaterra, que nos toca aplazarla para abril. Le digo también que no pueden ser dos semanas, sino una, que mejor cerca de Semana Santa, así puedo tomarme unos días de descanso en el sur. Me estiro, estoy cansada, es septiembre y yo pensando en el retraso del proyecto que aún no inicia, en marzo y abril del otro año, en el evento que tengo que hacer, en las vacaciones en el sur. Vuelvo a la entrevista “mi tiempo ya no es mío...”.

Hace apenas quince días terminé de enviar la corrección de otro artículo que sometimos a revisión en enero. Pertenece a un proyecto que finalizamos el año pasado. Lo enviamos a una revista española que está en el cuartil 3 de scopus. Mientras lo corregía, íbamos pensando con mis colegas sobre la escritura del artículo del proyecto que ahora está cerrando. Escribir con otras ayuda a pensar, no necesariamente hace más eficiente la escritura, al menos no en las ciencias sociales, pero posibilita el diálogo y en éste las ideas se nutren, se aclaran, cosa que en solitario tiene otro precio: no siempre logro dialogar conmigo misma.

En la investigación actual somos cuatro colegas. Una de ellas, como yo, trabaja en otra universidad de prestigio en el país, las otras dos dividen su tiempo trabajando como asistentes de investigación con nosotras, dando clases en instituciones educativas de bajo perfil, haciendo consultorías de investigación social en lo que salga, cuidando a sus hijos, atendiendo a compañeros, familiares. Yo también cuido de mi madre y aunque no divido mi tiempo en otros trabajos precarios, tengo un trabajo que me fracciona el tiempo y yo siento que eso también lo hace precario. Hoy escribo esto, que no es

una responsabilidad con ninguna investigación, mañana vuelvo a escribir sobre el hacer(se) textil, luego tengo la sustentación, voy a una reunión curatorial de la exposición que haremos en diciembre, en la tarde noche hago un taller de contención con tesisistas. En medio de esto respondo muchos correos, aclaro dudas de estudiantes, envío documentos, lleno formularios. Cuando puedo, en los intersticios de lo que mi agenda no registra, hago cartas de referencia, evalúo artículos, leo avances de investigación de personas a mi cargo. Gracias a los teléfonos inteligentes, el tiempo se estira en los trayectos en bus, taxi o avión, así, cuando voy de la oficina a la casa o en los viajes a alguna conferencia, logro buscar posibles revistas en las cuales publicar.

Y aunque así no inicien los artículos académicos, sí es ésta una de sus principales condiciones de posibilidad actualmente. Me pregunto si Bruno Latour tuvo en cuenta esa dimensión subjetiva y política cuando los llamó móviles inmutables (1986), ¿se imaginaría que la ligereza de éstos propiciaría tal aceleración sin tanto movimiento?

<sup>1</sup>Se trata de un espacio de hacer colectivo, generalmente relacionado con tecnologías.

<sup>2</sup>Vostal (2015) refiere a que la aceleración en la academia es ante todo sedentaria, es decir, no necesariamente está producida por el desplazamiento, sino por la forma en que las múltiples actividades ocurren en un mismo lugar y de forma constante, gracias también al uso de las tecnologías de la información.

## SOBRE LA ACELERACIÓN Y LA AUDITORÍA

En tanto que formas de inscripción, los artículos académicos han permitido estabilizar los procesos de investigación científica. Esta capacidad de “fijar” el conocimiento ha facilitado también el que estos dispositivos sean combinables (Latour, 1986), entre otros, en el sentido de que pueden ser citados, y ello ha propiciado la tendencia a que se desapeguen de su origen. Michel Foucault (1998) llamaría a esto la función autor, es decir, la propiedad de las obras de eliminar la condición de sujeto de quien las escribe. No importa aquello que ha hecho posible la escritura, menos aún sus dimensiones subjetivas, lo importante es lo que dice, la arquitectura de sus argumentos, su posibilidad de refutabilidad o de convencimiento. Esta invisibilidad del lugar de enunciación detrás de la obra también ha sido considerada como un privilegio masculino por autoras como Donna Haraway (2004), en el sentido de que subraya la modestia de quien escribe como principal mecanismo para que trasciendan sus palabras. Una transcendencia desapegada, pública, distante de cualquier nimiedad doméstica y personal como aquellas que abren este texto.

Esta función autor no es, por supuesto, espontánea, se trata de una atribución social producida por la forma en que las comunidades científicas están configuradas. Así, el énfasis que Latour hace sobre la forma en que la capacidad combinable de los artículos (de su arquitectura) permite su acumulación, hace posible que podamos explicar también que éstos sean objeto de cálculo, de auditoría, de producción en línea de ensamble (Vostal, 2015). Y ello propicia sin duda que puedan ser apropiados con facilidad por las lógicas del mercado, como es el caso de los tiempos de producción e intercambio que este escenario promueve. Así, no es gratuito que este autor se refiera en su reflexión a quienes escriben artículos académicos como competidores que están en una carrera por construir pruebas y escribirlas antes que otros (Latour, 1986). Escribir y publicar en fuentes legítimas, por supuesto, sólo de esa manera es posible sostener el campo.

En esa carrera, las fuerzas se miden, siguiendo a Pierre Bourdieu (2008), en términos de capital intelectual. En este sentido, el lugar en el que publicamos nuestras reflexiones y hallazgos investigativos es crucial para permanecer legítimamente en el campo académico hoy día, pero no sólo para permanecer. El prestigio de una revista o editorial define también el mérito de nuestras palabras, entendido éste como la posibilidad de que sean visibles y reconocidas. Así, si las publicaciones son prestigiosas, lo serán nuestras letras y por tanto lo que a través de éstas queremos decir. Y de ese reconocimiento depende nuestro lugar en el campo académico. Por supuesto esto también pasa, dirá Bourdieu (2008), por dónde nos formamos y en qué universidad trabajamos, todos éstos aspectos que también están definidos en el mundo contemporáneo por escalafones de diverso tipo que en general responden a geopolíticas particulares a escala nacional e internacional. En este sentido, no basta con escribir y querer publicar, la posibilidad de que esto último ocurra depende de dónde estamos, de quiénes somos y de qué tanto hemos podido viajar y a dónde para darnos a conocer en ciertas conferencias.

Así, la competencia en el campo académico está coconstituida por la posibilidad combinable y acumulable de los artículos, es decir, por la forma en que se encuentran estructurados en tanto móviles inmutables, y por la estructura política de este campo en el que estamos quienes los escribimos. Allí el mercado opera definiendo, a través de burocracias científicas muy particulares, que el criterio de legitimidad para permanecer y tener un lugar reconocido en la academia no es sólo publicar en revistas reconocidas, sino publicar mucho, lo que diversidad de autores llaman un estándar de productividad regulado por una cultura de la auditoría desde la cual se configura una relación de poder entre quien define qué es legítimo y aquel que busca legitimidad (Gómez-Morales, 2018, 2017; Malina y Maslin-Prothero, 1998; Williams, 2013; Menzies y Newson, 2008; Vostal, 2015).

Esta cultura de la auditoría se enfoca por entero en los objetos de información, nunca en los sujetos que se comunican (Gómez-Morales, 2017: 17). Y esto tiene dos efectos, por un lado, define procesos de estandarización en los que se privilegian ciertas formas de escritura y publicación versus otras. Así, se privilegian artículos que reportan resultados de investigaciones de una forma sintética y que son escritos en la lengua franca de la ciencia, el inglés. Con esto se asume que ello permite una mayor facilidad de apropiación y por tanto una mayor dinamización en la producción de conocimiento. Sin embargo, esto no suele ser afín con la investigación en las artes y las humanidades que están más dadas a la reflexión crítica y toman más tiempo en producirse (Zambrano, 2017). Por otro lado, este énfasis en los objetos de comunicación y no en quienes se comunican vuelve a llamar la atención sobre la invisibilidad de las condiciones de posibilidad de la escritura. Pierde de vista los valores que estos estándares de auditoría encarnan y sus efectos en las vidas de quienes alimentamos el sistema. ¿Qué implica a nivel personal que tengamos que escribir más y de esa forma? ¿Qué le hacen estos estándares a nuestra labor investigativa?



Una primera respuesta a estas preguntas tiene que ver con la introducción de la velocidad como criterio rector de la competencia, y la aceptación de ésta por parte de quienes estamos en el campo académico (Gómez-Morales, 2018). Ya no sólo hay que lograr publicar en revistas prestigiosas, hay que hacerlo antes que otros y con mayor frecuencia que antes. Esto conlleva una forma de ser y estar en la academia que se encuentra orientada por una temporalidad externa, la del mercado, y no por los ritmos internos y personales de aprendizaje, creatividad y reflexividad (Menzies y Newson, 2008). Por eso la metáfora de la carrera a la que refiere Latour (1986) es tan potente. Los recursos para investigar son escasos y así mismo los incentivos para hacerlo, sólo quienes logren aceptar las lógicas de eficiencia que dispone este panorama tendrán las oportunidades de recibir las debidas recompensas; las(os) demás, las(os) que sobran (Gómez-Morales, 2017) contribuyen a sostener el sistema que les precariza, pero no abandonan la carrera<sup>3</sup>.

Por su puesto esto genera estrés, pero además de ello, configura ecosistemas de productividad solitarios. No en el sentido de con quién escribimos, sino de para qué lo hacemos. Sobre esto nos indica Filip Vostal (2015) que la tasa de publicaciones excede con creces la tasa de lectura de todo lo que se escribe. Es decir, no

estamos publicando para que nos lean, sino porque el sistema así lo demanda y porque nos interesan los estímulos y el reconocimiento que hacerlo conlleva, por supuesto. Competencia, aceleración, estrés, aislamiento individual, ¿son estas las únicas formas de estar en la academia y hacer investigación?

## POSIBILIDADES OTRAS DE ESTAR EN LA ACADEMIA

“Si no tenemos un referente del cuerpo es muy difícil comprender cómo es que pensamos” me dice Juan, mientras me cuenta por qué decidió animarse a retomar el hacer textil ya de grande, luego de que a los ocho años su abuela le enseñara a hacer cadenetas en crochet. Como yo, Juan tampoco tiene tiempo para hacer estas cosas, pero de alguna manera lo encuentra, pues en el bordar el cuerpo se apacigua, contempla lo que pasa, puede estar consigo mismo y para él esa temporalidad es sagrada. “Ay Helenita empezó a tejer” dice Silvia su hija de ocho años que nos escucha mientras seguimos conversando. En efecto, su hija menor, de seis, ha tomado una aguja de crochet y se ha puesto a ensartar un trocito de hilo sobre sí mismo. Juan la mira, yo la miro, y en la grabación se escucha un silencio de unos segundos. “¿Qué significa el cuerpo para el pensamiento, para el aprendizaje?” se pregunta Juan en voz alta mientras sigue mirando a su hija, quien de forma concentrada continúa haciendo una línea larga de argollas en crochet.

<sup>3</sup>. Debo decir aquí que la participación en esta carrera, como en cualquier otra, no es para nada homogénea. Están quienes compiten porque quieren ganar mayor reconocimiento y quienes lo hacen porque necesitan superar sus propias marcas personales, y así se los demanda la institución a la que pertenecen o su propia subjetividad. Junto con ellos están además quienes corren sin competir y lo hacen en colectivo escribiendo con otras(os), aunque eso no se incentive, o publicando en español y en revistas locales, aunque esto cuente menos o no cuente o tenga una resonancia distinta y en algunos casos inaudible para los sistemas de ciencia. Pero sobre todo, están también quienes observan con deseo, pero sin posibilidad: docentes universitarios ocasionales o de cátedra que dividen su tiempo para dar clase en muchas instituciones, profesores de carrera de centros académicos que tienen tantas tareas administrativas y pedagógicas que viven la aceleración de otros modos y les es imposible imaginar tener unas pocas horas dentro de su carga para escribir. Esos que sobran dentro del sistema, como diría Gómez-Morales (2017), sufren el agobio de la mercantilización de la Universidad de formas distintas a como lo hacemos quienes tenemos aún la posibilidad de escribir y lo hacemos intentando no ser engranajes del sistema. Y aquí es importante reiterar que en todos estos casos hay componentes de clase y de género que son determinantes para poder participar de la carrera en un lugar u otro, con mayor o menor “privilegio”.

Como Helena y Silvia, yo escucho a Juan atentamente. El tiempo se expande y pasan diez, veinte, treinta minutos. No hago otra cosa que escuchar de forma receptiva sus reflexiones y observar cómo éstas se insertan en su preciada cotidianidad y en la de sus hijas. De vez en cuando lo interpeleo con alguna pregunta que lo hace volver sobre lo que me está contando para precisar el momento de su vida; me sonrío, asiento sobre lo que dice, lo miro atentamente, observo a sus hijas, sigo escuchando y el tiempo pasa, a su propio ritmo.

Las palabras de Juan y su cotidianidad me acompañan luego de que salgo de su casa. Me cuidan, permitiéndome escuchar cómo estoy, cómo está mi cuerpo, qué me duele, cómo me siento. Aquí el cuidado refiere a una noción básica de sostenimiento de lo vital (Fischer y Tronto, 1990; Puig de la Bellacasa, 2017), un hacer que acompaña afectivamente y en esa medida me da presencia. Cuando termino la entrevista me revelo a partir de esa cotidianidad de Juan, soy investigadora en y con aquella (Pérez-Bustos, 2014, 2016). Así la investigación se engendra en el devenir con lo otro y la vida emerge de ese encuentro (Haraway, 2008; Nardini, 2014; Barad, 2003). Cuidar es un acto de responsabilidad en el que la interdependencia colectiva es posible, en particular cuando pienso en la aceleración con la que di inicio a esta reflexión. El hacer textil de Juan pone en perspectiva mi hacer investigación, permitiéndome observar, más que los tiempos externos con los que ésta se mide, los tiempos internos que ello me demanda, esos tiempos que ya no son míos. Escucharlo me afecta, me calma, me ralentiza.

La demanda por ralentizar la producción de conocimiento en un contexto de hiperproductivismo y aceleración tiene como hito el movimiento ciencia lenta (The Slow Science Academy, 2010) y las discusiones más recientes sobre cómo ello afecta el ethos de quien investiga (Berg y Seeber, 2013). Algunos de estos trabajos plantean que la lentitud es al tiempo un valor necesario para el soporte de la vida de quienes trabajan en el campo académico en condiciones de competitividad, estrés y asilamiento individual, y una forma de resistencia frente al ethos corporativo y consumista de este sistema basado en la auditoría y la estandarización (Berg y Seeber, 2013). Otros se preocupan por distinguir los ritmos de la burocracia científica de los ritmos de la producción de la ciencia (The Slow Science Academy, 2010). En este sentido, señalan que investigar requiere tiempo para leer, pensar, dialogar y equivocarse, procesos que implican privilegios, y que no suelen contemplarse en los estándares de productividad, que, como su nombre lo indica, están centrados en lo que se produce, no en las condiciones de posibilidad de aquello que es producido.

Estas reflexiones son interesantes pues traen de presente las temporalidades de lo que es investigado, como aspecto capaz de afectar la forma en que estamos llamados a investigar. No sólo en el sentido de los tiempos que estas realidades demandan y a los que debemos atender para poder dar cuenta de éstas, sino a los espacios a los que nos convocan y los cuerpos que éstos implican. Cuerpos que acompañan, escuchan, están presentes, y sólo así pueden escribir.

Esto supone un giro en la forma en que entendemos la investigación, un llamado a prestar atención a la vida diaria, con sus ritmos, complejidades y rutinas, en su dimensión personal y política, a reconocer el cuidado que ello nos reporta a nivel personal y emocional, pero también la responsabilidad que nos demanda en términos de lo que esa escucha y presencia le hacen al sistema de medición que nos regula.

## TIEMPOS DEL HACER INVESTIGACIÓN, TIEMPOS CUIDADOSOS

Tim Ingold (2013) nos dice, en referencia a cómo pensamos en el hacer, que el ejercicio de conocer no es posible sin una cocorrespondencia, un diálogo mutuo con el mundo que nos rodea. Allí, nos reitera, hacer es mantener los ojos entrenados en el horizonte mientras nos involucramos corporalmente en el trabajo de la proximidad. En este sentido, pensar es crear materialmente, escribir con lápiz y papel o digitar teclas en el computador, leer libros, pero también estar en el espacio o recorrerlo. No proyectamos nuestras ideas en la escritura de artículos científicos, éstas se producen en el proceso mismo, ya se trate de una escritura acelerada o no. Las ideas objetivas en textos se generan en los flujos y transformaciones materiales escribir y borrar, quedarnos paralizadas frente a pantallas en blanco y en los movimientos de la imaginación y la conciencia sensible de quien hace (Ingold, 2012). En este contexto la proximidad puede estar en sintonía con nuestros ritmos internos, o al menos ser consciente de su existencia, o puede alienarse y definirse en función de las demandas cotidianas de la carrera por la productividad y el reconocimiento.

Pensar en el hacer o hacer pensando pone en perspectiva la forma en que investigamos y trae de presente las condiciones de posibilidad de la investigación y, por su puesto, de la escritura; aquella que se acumula y es cooptada por lógicas de mercado, o no. En este movimiento, mientras hacemos lo que estamos intentando entender (Lindström y Ståhl, 2016), llamamos la atención sobre los cuerpos que dicho hacer implica, convoca y hace posibles (Pajaczkowska, 2016). La referencia a lo corporal aquí es principalmente material y sensible. Esto es, refiere sobre todo a esos cuerpos que la función autor omite (Foucault, 1998), pero que cargan con el peso de los ritmos que demanda la escritura en un contexto de auditoría.

En este marco, preguntarnos por hacer investigación nos invita a trascender la idea de que el problema de los estándares de productividad es externo y al tiempo producido por nuestros artículos (Gómez-Morales, 2018)<sup>4</sup>, para ir hacia adentro. Esto es volver sobre la pregunta por quienes investigamos y nuestras condiciones de posibilidad, así como nuestros privilegios, pero sobre todo, por nuestra capacidad de escucha sobre dichas condiciones. ¿Cómo estamos escribiendo?,

4. Trascender en el sentido de que no podemos quedarnos sólo allí para movilizar ese problema y resolverlo, no en el sentido de que el problema no exista.

5. Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia.

¿para qué? Y con esto, recuperar los ritmos, respirar, como la principal forma de hacer resistencia a un sistema que nos ahoga. Esta política de los cuerpos que escuchan y se escuchan cuando hacen investigación ofrece la posibilidad de entender que la investigación es ante todo un encuentro, con nosotras(os) mismas(os), tanto como con quienes están nutriendo nuestras preguntas las comunidades, las ecologías, los territorios, los tiempos. Un encuentro antes que un discurso, una presencia, un devenir (Watson, 2014). Un hacer cuidadoso en el que existimos al investigar con aquello que observamos. Una investigación capaz de responder por esos vínculos, más allá de sus textualizaciones; una investigación que acompaña, que antes que escribir, hace presencia, escucha, se escucha, toca y se deja tocar, y allí reflexiona, y allí escribe.

## A MODO DE CIERRE

Esos tiempos de la investigación cuidadosa y responsable que trasciende la escritura no hacen parte de los actuales sistemas de medición de la ciencia. La pregunta es si deberían serlo. Reconocer que se escribe en contexto y que la escritura es un hacer en el que (nos) pensamos, un hacer que deviene de otros haceres y con éstos, nos permite ralentizar su producción. Como ya señalé, en esta escucha el sistema disminuye su ritmo, tanto el interno como el externo. Es en este sentido en que esta escucha es política, nos permite recuperar esos tiempos que ya no son nuestros y con ello intentar redefinir las condiciones de producción de aquellas obras que no hablan de quiénes somos, de dónde estamos, de lo que sentimos, sino sólo de lo que pensamos. ¿Tiene sentido medir nuestras posibilidades sentipensantes y hacedoras? ¿Qué tan posible sería hacerlo?

Las discusiones sobre sistemas alternativos de medición de la ciencia han crecido en los últimos tiempos, éstas se concentran en promover el uso de plataformas de circulación del conocimiento abiertas y construidas colectivamente (Bornmann, 2014; Torres et al., 2013). Con ello parten de la premisa de que el problema está en quienes miden y sus lógicas mercantilistas, por lo que asumen que quitarle representación a los índices y escalafones comerciales resolverá el problema de la auditoría, o por lo menos lo posicionará como un asunto de interés colectivo, democratizando así la medición, pero con ello no resuelven la aceleración del sistema, sus lógicas de campo y sus juegos de poder.

La tarea está en concebir el hacer investigación de otro modo, en repensar sus prácticas. Una iniciativa en esta dirección fue la adelantada en el 2010 por el grupo de Apropiación Social del Conocimiento de Colciencias<sup>5</sup> (Lozano y Maldonado, 2010), que buscó incluir en el sistema de ciencia y tecnología colombiano herramientas para dar cuenta de las formas en que la investigación científica se construía con la sociedad y para ésta. En este documento se refiere a cómo el proceso de investigación debe permitir el diálogo reflexivo y contextualizado, así como la participación de las comunidades, construyendo conocimiento desde procesos formativos críticos.

En esta propuesta, la investigación no se define por sus productos (artículos), sino por los procesos que genera y en los que es generada. Sin embargo, en la operacionalización de ésta, los indicadores que aterrizaron lo que eran estos procesos terminaron por estandarizar- se: listas de asistentes, cursos impartidos, estudiantes con distinciones, contenidos comunicativos generados (Colciencias, 2017). Y la investigación como espacio de encuentro se fue traduciendo en formatos que no dieron cuenta de lo que de allí emergía.

Lo interesante es que las mediciones de la investigación no otorgaron tampoco ningún valor a estos indicadores, por lo que éstos no contribuyeron a la clasificación y escalafón de los grupos de investigación. Se reconoció que hay otras formas de hacer investigación, se produjo una política con base en esto, ésta luego fue estandarizada con ciertos indicadores, pero éstos nunca adquirieron ningún valor en los algoritmos que definen los rankings que nos clasifican y otorgan recursos. ¿Es esta paradoja un ejemplo de lo inconmensurable de estas prácticas o una muestra de su desvalorización? Quizás lo segundo, pero la pregunta sobre si es deseable que la lentitud y la escucha, el cuidado, la presencia y el devenir investigadores(as) en esas prácticas hagan parte de la cultura de la auditoría sigue sin responderse. A la misma, y a título personal, diría no gracias, prefiero que el sistema no mida mi cansancio para ver cómo lo resuelve y me hace más productiva, por el contrario, me quedo con la banalidad de los haceres textiles que ahora estudio, me dejo afectar por sus tiempos. Esa será mi principal resistencia, por ahora.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARAD, Karen, 2003, "Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter", en: *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, Vol. 28, No. 3, pp. 801-31, tomado de: <<https://doi.org/10.1086/345321>>.
- BERG, Maggie y Barbara Seeber, 2013, "The Slow Professor: Challenging the Culture of Speed in the Academy", en: *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, Vol. 6, tomado de: <<https://www.kpu.ca/sites/default/files/Teaching>>.
- BORNMAN, Lutz, 2014, "Do Altmetrics Point to the Broader Impact of Research? An Overview of Benefits and Disadvantages of Altmetrics", en: *Journal of Informetrics*, Vol. 8, No. 4, tomado de: <<https://doi.org/10.1016/J.JOI.2014.09.005>>, pp. 895-903.
- BOURDIEU, Pierre, 2008, *Homo Academicus*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- COLCIENCIAS, 2017, "Modelo de Medición de Grupos de Investigación, Desarrollo Tecnológico o de Innovación y de Reconocimiento de Investigadores del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación: Año 2017", Bogotá, tomado de: <<http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/upload/convocatoria/m304pr05g01>>.

- FISCHER, Berenice y Joan Tronto, 1990, "*Toward a Feminist Theory of Caring*", en: Emily Abel y Margaret Nelson (eds.), *Circles of Care: Work and Identity in Women's Lives*, Nueva York, University of New York, pp. 35-62.
- FOUCAULT, Michel, 1998, "What Is an Author?", en: Paul Rabinow, *Aesthetics, Method and Epistemology*, Nueva York, The New Press, pp. 205-222.
- GÓMEZ-MORALES, Yuri, 2017, "El baile de los que sobran: cambio cultural y evaluación académica", en: *Revista Colombiana de Antropología*, Vol. 53, No. 2, tomado de: <<http://www.redalyc.org/html/1050/105052402002/>>, pp. 15-25. 2018, "Abuso de las medidas y medidas abusivas: crítica al pensamiento bibliométrico hegemónico", en: *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, Vol. 45, No. 1, tomado de: <<https://doi.org/10.15446/achsc.v45n1.67559>>, pp. 269-90.
- HARAWAY, Donna, 2004, "*Modest-Witness @ Second-Millennium*", en: Donna Haraway, *The Haraway Reader*, Nueva York, Routledge, pp. 223-250.
- 2008, *When Species Meet*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- INGOLD, Tim, 2012, "Thinking through Making", presentación para el Institute for Northern Culture Tales from the North, tomado de: <[www.youtube.com/watch?v=Ygne72-4zyo](http://www.youtube.com/watch?v=Ygne72-4zyo)>.
- 2013, *Making: Anthropology, Archaeology, Art and Architecture*, Nueva York, Routledge.
- LATOUR, Bruno, 1986, "Visualisation and Cognition: Drawing Things Together", en: *Knowledge and Society*, Vol. 6, tomado de: <<https://doi.org/10.1002/9780470979587.ch9>>, pp. 1-40.
- LINDSTRÖM, Kristina y Åsa Ståhl, 2016, "Patchworking Ways of Knowing and Making", en: Janis Jefferies et al., *The Handbook of Textile Culture*, Londres/Nueva York, Bloomsbury Academic, pp. 63-78.
- LOZANO, Marcela y Óscar Maldonado, 2010, *Estrategia Nacional de Apropiación Social del Conocimiento*, Bogotá, tomado de: <[http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/ckeditor\\_files/estrategia-nacional-apropiacion-social.pdf](http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/ckeditor_files/estrategia-nacional-apropiacion-social.pdf)>.
- MALINA, Danusia y Sian Maslin-Prothero, 1998, *Surviving the Academy*, Londres, Routledge.
- MENZIES, Heather y Janice Newson, 2008, "Time, Stress and Intellectual Engagement in Academic Work: Exploring Gender Difference", en: *Gender, Work & Organization*, Vol. 15, No. 5, pp. 504-22, tomado de: <<https://doi.org/10.1111/j.1468-0432.2008.00415.x>>.

- NARDINI, Krizia, 2014, "Becoming Otherwise: Embodied Thinking and the 'Transformative Matter' of (New) Feminist Materialist Theorizing", en: *Artnodes*, No. 14, tomado de: <<https://doi.org/10.7238/a.v0i14.2412>>, pp. 18-25.
- PAJACZKOWSKA, Claire, 2016, "Making Known: The Textiles Tollbox-Psychoanalysis of Nine Types of Textile Thinking", en: Janis Jefferies et al., *The Handbook of Textile Culture*, Nueva York, Bloomsbury Academic, pp. 79-94.
- PÉREZ-BUSTOS, Tania, 2014, "Of Caring Practices in Public Communication of Science: Seeing through Trans-Women Scientists' Experiences", en: *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, Vol. 39, No. 4, pp. 857-66.
- 2016, "Embodying a Caring Science: An Ethnographic Analysis of the Communicative Practices of a Colombian Trans-Woman Scientist in the Media", en: *Universitas Humanística*, No. 82, pp. 429-61.
- PUIG DE LA BELLACASA, María, 2017, *Matters of Care : Speculative Ethics in More than Human Worlds*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- THE SLOW Science Academy, 2010, "*The Slow Science Manifesto*", en: Slow-Science.org, tomado de: <<http://slow-science.org/>>.
- TORRES, Daniel, Álvaro Cabezas y Evaristo Jiménez, 2013, "Altmetrics: nuevos indicadores para la comunicación científica en la Web 2.0.", en: *Comunicar*, Vol. XXI, No. 41, tomado de: <<http://www.redalyc.org/html/158/15828675007/>>, pp. 54-60.
- VOSTAL, Filip, 2015, "Speed Kills, Speed Thrills: Constraining and Enabling Accelerations in Academic Work-Life", en: *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 13, No. 3, tomado de: <<https://doi.org/10.1080/14767724.2014.959895>>, pp. 295-314
- WATSON, Matthew, 2014, "Listening in the Pakal Controversy: A Matter of Care in Ancient Maya Studies", en: *Social Studies of Science*, Vol. 44, No. 6, tomado de: <<https://doi.org/10.1177/0306312714543964>>, pp. 930-954.
- WILLIAMS, Christine, 2013, "The Glass Escalator, Revisited: Gender Inequality in Neoliberal Times", en: *Gender & Society*, junio, tomado de: <<https://doi.org/10.1177/0891243213490232>>.
- ZAMBRANO, Marta, 2017, "Las políticas de investigación y publicación en Colombia: debates y propuestas", en: *Revista Colombiana de Antropología*, Vol. 54, No.1, tomado de: <<https://www.researchgate.net/publication/323522612>>, pp. 15-27.

# .0012

---

JULIÁN MÁRQUEZ MORIN  
EMAÚS FUNDACIÓN SOCIAL  
GRUPO INVESTIGACIÓN PARTE HARTUZ

ALBERTO GASTÓN DAPENA  
EMAÚS FUNDACIÓN SOCIAL  
UKS



**APOSTANDO  
POR PROCESOS  
METODOLÓGICOS  
TRANSFORMADORES.**

## INTRODUCCIÓN

Como punto de partida de este breve texto, consideramos oportuno “alertar” a quien lo lea que partimos de tres convicciones que se relacionan entre sí: en primer lugar, estamos convencidas que la universidad puede, potencialmente, ejercer un rol muy importante en la transformación de la sociedad. En segundo lugar, que para que esa posibilidad sea efectiva, se deben generalizar procesos críticos de diálogo con los sectores contrahegemónicos de la sociedad. Y, por último, que, si asumimos a la universidad como un bien social público, no puede ser transformada exclusivamente por “universitarios”.

Desde estas premisas, entendemos, también, que esta relación dialéctica es indispensable e imposterizable, porque más allá de caer en tópicos ingenuos sobre de qué manera la educación puede “cambiar el mundo”, nos parece más acertado recalcar que es más bien la sociedad quien va moldeando el tipo de educación que quiere. Y en esta situación, la universidad no solo no es ajena, sino que en ella recae una importante responsabilidad. Porque si bien puede contribuir a transformar la sociedad, también puede ayudar a consolidar el poder establecido y reproducir los mecanismos que generan las desigualdades.

### POR ELLO NOS PREGUNTAMOS

¿DE QUÉ DEPENDE QUE UNA U OTRA POSIBILIDAD SE CONSOLIDEN?

El abanico de posibles respuestas es muy amplio, pero estamos convencidas que el camino que debe recorrer la universidad junto con la sociedad debe profundizar la construcción de relaciones dialógicas, críticas y participativas que apuesten por modelos de universidad popular, abierta y situada que reconozca que vivimos en un contexto de emergencias (ambiental, económica, social) y donde es necesario dar voz a aquellos colectivos históricamente invisibilizados en propuestas de alternativas

Sin embargo, en nuestro contexto, la realidad dista mucho de ese ideal de universidad popular que deseamos. En el contexto europeo en general y vasco en particular, se ha consolidado un modelo universitario, muy alejado de la universidad de antaño que se había implicado en las demandas contrahegemónicas de la sociedad. Por el contrario, en la actualidad, la universidad pública ha priorizado un modelo formativo basado en la tecno y meritocracia, investigaciones orientadas, en su mayoría de veces, por las demandas del mundo empresarial, y ha regalado a la acción social universitaria, a una estrategia que en teoría promueve el equilibrio, sociedad-empresa, pero que en la práctica no dejar de legitimar al poder establecido.

En este punto, y antes de profundizar en el objeto de este texto, queremos recalcar que cuando nos referimos a este “modelo” imperante de universidad, nos referimos a la universidad como institución. Este matiz es importante porque las organizaciones están compuestas por personas, por sujetos con intenciones, pensamiento e imaginarios. Pero que esas personas formen parte de una institución no quiere decir que estén necesariamente alineadas con las políticas y acciones que promueve la institución de la que forman parte. En esta línea, somos testigos de los innumerables esfuerzos que docentes, estudiantes, personal PAS e investigadores/as que realizan a diario desde dentro de la propia universidad para transformarla.

En resumidas cuentas, contar con la universidad para transformar la sociedad desde una perspectiva contrahegemónica, es imprescindible. Pero también lo es, reformular no solo el propio modelo sino las propias relaciones, tanto las internas como las externas. Siguiendo a Freire, es necesario establecer una relación sustantivamente democrática con el otro y esto implica que apostemos por exponer más que imponer, que manifestemos argumentos más que los determinemos, que convenzamos más que impongamos. De esta manera estaremos contribuyendo a considerar la otredad no solo de manera respetuosa, sino que estaremos procurando que tenga las mismas oportunidades para discutir, analizar y pensar que “nosotros/as”.

## ACLARACIÓN I: ¿EXTENSIÓN O RESPONSABILIDAD SOCIAL?

La “tradición” del concepto extensión universitaria, en términos políticos, ideológicos, pedagógicos y metodológicos tiene mayor presencia en el contexto latinoamericano. En el contexto nuestro, el europeo, extensión universitaria para referirse a la tercera misión de la universidad es un tema residual, casi en desuso. Por el contrario, el término que se utiliza para referirse a la vinculación de la universidad con los actores territoriales es el de “responsabilidad social universitaria” (RSU). Desde nuestro punto de vista la elección de un término sobre otro no es una cuestión baladí o de simple semántica. Es, tal y como defienden otros y otras autoras, una cuestión identitaria (López, 2020).

Si bien el objeto de este escrito no es indagar en esta cuestión, si nos parece, en un ejercicio de honestidad intelectual y política, exponer los argumentos que nos hacen posicionarnos en el uso del término extensión sobre el de RSU. Ambos conceptos, como casi todo en ciencias sociales, están en constante debate y reformulación, producto de intensos debates, sin embargo, si retrotraemos la mirada al momento que los términos comienzan a usarse podemos contextualizar los momentos políticos y sociales que han dado lugar al uso de los términos.

El concepto de extensión universitaria comenzó a utilizarse a partir de los cambios universitarios integrales que han surgido en las universidades latinoamericanas a partir de la Reforma de Córdoba de 1918.

Como explicitábamos más arriba no lo consideramos una cuestión exclusivamente semántica. Porque la RSU, a diferencia de la extensión, que nace de las demandas de los movimientos sociales, tiene su origen en el mundo de las empresas. Y esta situación condiciona y determina las políticas de vinculación universidad-sociedad, que se impulsan desde las instituciones de educación superior. De hecho, en la práctica, no caben dudas que enmarcar la acción social universitaria, en políticas de Responsabilidad Social, no deja de ser una apuesta por incorporar los métodos empresariales, como lógicas de organización en las universidades, promoviendo un modelo educativo economicista que se vincule con el mercado, y que sea este quien determine las políticas educativas.

Por estas razones, proponemos, “aprender” del sur y resignificar la misión social de la universidad, apostando por la extensión universitaria en su acepción más crítica. Cuando hablamos de apostar por la “extensión universitaria” estamos planteando que expresamente se utilice el término extensión sobre el de RSU para referirnos a la vinculación de la universidad no solo con el mundo empresarial, sino también, para establecer conexiones con los movimientos sociales subalternos del territorio, y que la voz de estos pueda ser escuchada en la academia y así activar dinámicas de trabajo conjunta, que permitan transformar los territorios en lugar de perpetuar el poder establecido.

## LO METODOLÓGICO EN LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Los debates en torno a la producción de saberes no son exclusivos de las ciencias sociales. Pero cuando planteamos el tema del método para realizarlo, el debate se complejiza aún más. Si reducimos el debate a su mínima expresión, nos encontramos que todo se debe al abordaje de la clásica oposición que polariza el debate en ciencias sociales, a la relación entre el sujeto y el objeto. Específicamente al sujeto que investiga y al objeto investigado (Katzner y Samprón, 2012). En este esquema, la ciencia positivista que promueve el situarse respecto al otro (investigado) con “distancia”, concibe al sujeto de estudio en las investigaciones en ciencias sociales, como un proveedor de información, un informante.

Además, desde esta propuesta, no se consideran las relaciones asimétricas de poder ni la distribución desigual de los capitales económicos, culturales y sociales entre quien investiga y quien es investigada/o (Polonuer, 2005).

Esta propuesta positivista aún no está superada en el ámbito universitario. De hecho, en muchas ocasiones, aunque se promueva un modelo crítico, se siguen replicando esquemas de este tipo. El “problema” y siguiendo las palabras de Santos (2018) ¿Cómo alguien puede transformar la realidad si no se considera más que un objeto de esta? Es decir, es imposible sentirse parte y arte de las acciones de transformación si desde relaciones de poder preestablecidas por la clase, el género y la raza, se concibe al otro, o a la otra, como un ser que puede ser abstraído de su realidad con el único objetivo de dictar sentencias, a modo de conocimientos neutrales, sobre su propia existencia.

Utilizando una metáfora gráfica, para los científicos positivistas, en ciencias sociales, los sujetos no son más que las cobayas del laboratorio y el científico académico, dotado de racionalidad neutral, quien puede describir la realidad y las acciones de estos.

Nosotras, nos adscribimos a las perspectivas críticas con este modelo. Perspectivas que cuestionan fuertemente el dualismo objeto y sujeto, y que postulan un esquema sostenido, en la existencia de múltiples reflexividades en juego en todas las interacciones sociales, y que es a partir de esta condición desde donde se debe promover la participación de los sujetos, no de los objetos, en la construcción de conocimientos que permitan la transformación social.

Apostamos por metodologías que promuevan modelos democráticos de construcción de conocimientos, que pongan sobre la mesa el debate colectivo sobre las legitimidades en quienes pueden crear los conocimientos y entre quienes deben proponer acciones de transformación.

Entendemos que, para llegar a este punto, es condición necesaria que se superen de prejuicios mutuos existentes (por ejemplo, sentimiento de extractivismo académico por parte de los movimientos sociales o de falta de rigor científico por parte de la academia). En este sentido, reivindicamos la potencialidad de la generación de espacios mixtos de confluencia, donde convivan todas aquellas partes que participan en la vida universitaria, a saber, profesorado, investigadores/as, personal auxiliar, estudiantado, agentes sociales, etc., así como los aportes metodológicos de la educación popular en tanto palanca para facilitar la construcción de agendas compartidas de transformación.

En este sentido, traemos a colación la red Unibertsitate Kritikoa Sarea en la que participamos activamente o la experiencia de la Universidad Popular de los Movimientos Sociales a ser organizada en el año 2022 en Euskadi, que Emaús Fundación Social ha dinamizado.

AMBOS ESPACIOS PUEDEN SER ABORDADOS DESDE DIFERENTES EJES TEMÁTICOS:

1. Dimensión conceptual: Se trata de una reflexión acerca de los fundamentos conceptuales que la extensión universitaria. Este eje intenta responder a la pregunta de cómo entender la acción social universitaria (su razón de ser, sus efectos, sus posibilidades y sus campos de inserción).
2. Dimensión estructural: analizar normas, competencias y dinámicas institucionales que rigen el quehacer de la acción social universitaria. Reparar en la estructura institucional que mejor responda al tipo de acción social que queremos impulsar.
3. Dimensión funcional: Se refiere a cuestiones operativas y de funcionamiento práctico. Es decir, esta dimensión pretender resolver las cuestiones surgidas de la interrogante acerca de cómo debería trabajar la acción social y qué fines prácticos debería perseguir.

Estos espacios apuestan por la participación directa de los sujetos involucrados, partiendo de diagnósticos comunes que definan los proyectos (Fasano, 2019; Tapella, 2007), y se agrupan en torno a metodologías críticas y transformadoras, asociadas

al intento por desarrollar métodos de investigación que superen la lógica jerárquica tradicional entre el/la investigador/a y la comunidad investigada.

Pero ¿Cómo podemos producir conocimientos que permitan a los sectores subalternos de la sociedad no solo comprender su compleja realidad sino también articular acciones para transformarlas?

En este sentido, es necesario articular acciones que se basen en dos prácticas la ecología de saberes y la investigación acción participativa. Respecto a la primera, plantea la integración de otros saberes no académicos, para producir conocimientos socialmente apropiables (Kaplún, 2014), promoviendo la convivencia de saberes y su intercambio entre el estudiantado, el profesorado y las comunidades, constituyendo una "forma de extensión en sentido contrario, desde afuera de la universidad hacia adentro de la universidad" (Santos, 2010: 172).

RESPECTO A LA SEGUNDA, LA IAP ESTÁ DETERMINADA POR DOS EJES:

Un eje epistémico, desde el cual todos los procesos educativos emancipatorios deben generar saberes desde una perspectiva crítica, asumiendo que la producción de conocimientos no es neutra, sino que responde a los intereses de los sujetos que los producen

El otro eje es la acción, ya que fundir la acción con la investigación, supone un compromiso y un reconocimiento de los sujetos con los que se indagan en las alternativas de transformación social.

Tanto la propuesta de las IAP como de la ecología de saberes proponen una tensión dialógica entre la teoría y la práctica que conducen al dialogo de saberes convirtiendo al investigador y al investigado en educadores mutuos. De esta manera, la teoría y la práctica "no van separadas como dos etapas o dos momentos separados, distintos, sino que se hiciera un ritmo interpretativo... como un proceso común, único (Cendales, Torres y Torres, 2004:14), pero siempre priorizando la práctica y poniendo el conocimiento teórico al servicio del mejoramiento de la práctica.

Es decir que estas corrientes, tomando como base el concepto freiriano, son propuestas metodológicas no solo basadas en la acción sino también en la emancipación, porque tienen una clara intencionalidad política de fortalecer a las capacidades de los grupos sociales capaces de generar cambios en los territorios.

## ACLARACIÓN II: EL PROBLEMA DE LA DEMANDA.

El concepto de demanda en materia de vinculación universidad sociedad en general y metodológico en particular, refiere a los pedidos de intervención que una parte (organizada) de la sociedad demanda a la universidad. Ésta es concebida desde algunos paradigmas, como un elemento constitutivo de la actividad extensionista academia, en la medida que es lo que da sentido a la acción social universitaria. Es decir, si no hay quien demande ayuda o soluciones, no hay acción extensionista.

Durante los procesos de demanda, donde una parte (generalmente la comunidad) requiere de agentes académicos para dar solución a un problema, se producen transferencias, haciendo al agente académico depositario de cuestiones que le son reveladas. Desde nuestro punto de vista esta situación requiere de un análisis más profundo a ser analizado, aunque proponemos indagar en 3 cuestiones:

Las demandas de la sociedad a la universidad son generalmente sectoriales. Es decir, un grupo determinado de la sociedad con unas inquietudes específicas se acerca a la universidad para solicitar colaboración en un aspecto concreto de la realidad social.

Los grupos sectoriales que pueden introducir “temas” en la agenda académica, son mayoritariamente grupos que ejercen una situación de poder en la estructura social, es decir, el mercado

La propia dinámica genera dos posiciones binarias: quien necesita ayuda y quien puede ofrecerla.

Si analizamos estos tres aspectos de manera integral podemos observar que de esta situación se deriva en primer lugar que resulta complicado establecer campos de acción conjuntos universidad-sociedad, que aborden las problemáticas sociales de manera global. En segundo lugar, que difícilmente los sectores contrahegemónicos de la sociedad puedan generar incidencia en los ámbitos académicos guiados por el mundo empresarial y por ende establecer relaciones de colaboración conjunta. Y, en tercer lugar, que no se rompe con la dicotomía de las relaciones de poder-saber. Si alguien o algunos/as demandan a la universidad su implicación en problemáticas sociales, se parte del presupuesto que son los académicos quienes cuentan con saberes racionales y legitimados para proponer soluciones aptas, sin promover la relación dialéctica de saberes para generar alternativas críticas en los términos que en este escrito defendemos.

## METODOLOGÍA “DESDE ABAJO” PARA TRANSFORMAR LA SOCIEDAD

Nuestra propuesta para avanzar hacia un modelo de vinculación universidad-sociedad basado en la horizontalidad y la ecología de saberes, es apostar por un modelo metodológico amplio e integral capaz de integrar múltiples subjetividades, centrado en las personas. Para ello consideramos necesario centrarnos no solo en la descripción de la realidad, sino en el análisis y comprensión del contexto donde vivimos. Para ello proponemos que los procesos metodológicos de investigación social estén basados en las acciones diversas y cotidianas de las comunidades, poniendo el acento en la continuidad y reformulación constante que el propio accionar social promueve.

Proponemos una metodología viva, donde los actores y los territorios sean capaces de desarrollar estrategias que permitan proteger la continuidad de los procesos, entendiendo los fenómenos sociales desde la propia perspectiva de los actores, no excluyendo al agente académico, sino situándolo dentro de los fenómenos sociales que también lo interpelan.

Apostamos por una metodología que genere saberes y acciones desde el intercambio constante en los territorios donde se investiga, apostando por técnicas e instrumentos que posibiliten focalizarnos en las distintas dimensiones del buen vivir. De esta manera se promueven escenarios de trabajo conjunto y articulado, universidad-agentes sociales unidos por la intención de generar acciones transformadoras, centradas en lo cualitativo y la generación de métodos participativos, solidarios, interpretativos y horizontales.

Para alcanzar esta propuesta, es necesario que se generen confianzas mutuas reconociendo la diversidad de capacidades. En esta línea nos adscribimos a la propuesta del Observatorio de seguridad humana de Medellín que define su metodología, desde abajo, como una “expresión de resistencia a los poderes y al mismo tiempo, alternativa que señala, en el marco de la formación socioeconómica capitalista, la posibilidad de construcción de poderes contrahegemónicos, de protección de los riesgos y las amenazas provenientes de la aplicación de las políticas económicas y securitarias de regímenes autoritarios” (Observatorio de Seguridad Humana de Medellín, 2014, p. 29).



Nuestra propuesta, se basa, en definitiva, en una crítica a la forma vertical e instrumentalizada desde donde se han construido históricamente las acciones académicas positivas donde se ha excluido a los pobres, excluidos y marginados. Es por ello que tanto la ecología de saberes como las IAP, cobran especial importancia al permitir el constante intercambio de saberes en los territorios para coproducir conocimiento orientados a la articulación de saberes a partir del establecimiento de alianzas entre lo popular y lo científico, para consolidar una apuesta política, social y cultural que reinvente las formas de democratización del conocimiento, valorando lo académico y lo popular en una sola meta: reflexionar para incidir y modificar las relaciones que impiden la transformación social.

Por último y para darle sentido a nuestra propuesta, queremos romper con el prejuicio que sostiene que la universidad no puede ser reformulada por sectores no universitarios. De hecho, en esta etapa histórica de mercantilización creciente, quienes pueden hacer un aporte para reorientar las universidades públicas y que recuperen su función social por la inclusión y la igualdad son los movimientos sociales, ya que son uno de los actores más relevantes en las agendas por el cambio, por las propuestas rupturistas que plantean frente al sistema dominante.

## BIBLIOGRAFÍA

- Cendales, L. Torres, F. Torres, A. (2004) "Uno siembre la semilla, pero ella tiene su propia dinámica. Entrevista a Orlando Fals Borda". Disponible en: <http://funceisimonrodriguez.blogspot.com/2014/03/uno-siembr-la-semilla-pero-ella-tiene.html>. Consultado el: 12 de julio 2022.
- De Sousa Santos, Boaventura. (2018) "Construyendo las Epistemologías del Sur: para un pensamiento alternativo de alternativas; compilado por María Paula Meneses ... [et al.]. - 1a ed. Buenos Aires: CLACSO.
- De Sousa Santos, Boaventura. (2010). "La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad". Montevideo: TrilceExtensión Udelar.
- López, Marcelo Luis. (2020) "Teoría y Metodología de la extensión universitaria: el caso argentino San Salvador de Jujuy, Argentina: El Siku.
- Fasano, P. (2019). "Tras la vitalidad de lo social. El uso de la etnografía en los procesos de extensión universitaria, una estrategia para la integralidad de funciones". +E: Revista de Extensión Universitaria, 9(10), 3-16. doi: 10.14409/extension.v9i10.Ene-Jun.8286.
- Kaplún, G. (2014.). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. EN: InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior, 2014 v. 1, n.1 pp. 44-51.
- Katzer, L. y Samprón, A. (2012) "El trabajo de campo como proceso. La 'etnografía colaborativa' como perspectiva analítica". Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social. 2(1): 59-70.
- Observatorio de Seguridad Humana de Medellín (2014). "Nuestras voces sobre seguridad humana en Medellín. Diálogos sobre seguridad". Medellín: OSH
- Polonuer, Jessica Laura. (2007) "Asimetría en la relación investigador-participante: sus consecuencias éticas". XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Universidad de Buenos Aires.
- Tapella, E. (2007). "El mapeo de Actores Claves, documento de trabajo del proyecto Efectos de la biodiversidad funcional sobre procesos ecosistémicos, servicios ecosistémicos y sustentabilidad en las Américas: un abordaje interdisciplinario". Universidad Nacional de Córdoba, Inter- American Institute for Global Change Research (IAI).



# .0013

---

ARCOS ALONSO, ASIER  
*UPV/EHU*

GEZURAGA AMUNDARAIN, MONIKE  
*UPV/EHU*

IBARRONDO BIZAN, AMAIA  
*EMAÚS FUNDACIÓN SOCIAL*

**APRENDIZAJE  
SERVICIO COMO  
PROPUESTA  
METODOLÓGICA  
TRANSFORMADORA  
EN EL ÁMBITO  
UNIVERSITARIO:  
AFIANZANDO LA  
COLABORACIÓN  
ENTRE LA UPV/EHU  
Y EMAÚS  
FUNDACIÓN SOCIAL.**

## LA UNIVERSIDAD COMO AGENTE DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL.

El ámbito de la Educación para la Transformación Social tiene como objeto promover una ciudadanía provista de un sentido crítico, responsable y comprometida con la transformación de la realidad local y global, y capaz de analizar los problemas de la sociedad, para construir un mundo justo, equitativo y respetuoso con la diversidad y con el medio ambiente, en el que todas las personas podamos desarrollarnos libremente y en igualdad.

En este marco, las instituciones universitarias, centros tradicionales de generación de conocimientos, habilidades y competencias, son entidades que resultan imprescindibles para la transmisión de valores, la integración social y, por extensión, la configuración de las sociedades.

Además, en un momento de crisis multidimensional y emergencia climática como el que vivimos a nivel local y global, que pone al descubierto las injusticias y desigualdades que se derivan de una sociedad global capitalista y patriarcal, resulta clave volver la mirada hacia la universidad para que, además de contribuir a la formación académica de los y las estudiantes, pueda contribuir también a su formación crítica y cívica (Reparaz, Arbués, Naval y Ugarte, 2015).

Desde estas premisas, Emaús Fundación Social (EFS) lleva varios años trabajando junto a agentes académicos y sociales en la promoción de una universidad transformadora, vinculada a la sociedad en que se inserta y de la que es parte, desde la visión de que la universidad, como institución social de relevancia, juega un papel determinante en la transformación de las sociedades (Gastón, 2020).

En este proceso, una de las líneas de trabajo principales ha venido orientada por la visión y por las distintas experiencias desarrolladas en múltiples universidades latinoamericanas en torno a la que, junto a la docencia y la investigación, resulta una de sus funciones formales: la extensión universitaria, que propone la construcción de conocimiento comprometido con los contextos sociales en los que trabaja, estableciendo relaciones de reciprocidad en el conocimiento, con las personas y organizaciones con las que se vincula (Gezuraga, 2017). En este sentido, cabe resaltar la definición que la Universidad de la República de Uruguay recoge para esta función: “proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador ni educando, donde todos pueden aprender y enseñar (...) que contribuye a la producción de conocimiento nuevo, vincula críticamente el saber académico con el saber popular (...) tiende a promover formas asociativas y grupales que aporten a superar problemáticas significativas a nivel social y orientar líneas de investigación y planes de enseñanza, generando compromiso universitario con la sociedad y con la resolución de sus problemas. En su dimensión pedagógica, constituye una metodología de aprendizaje integral y humanizadora” (Universidad de la República de Uruguay, 2021).

En nuestro contexto, desde un trabajo en red con agentes sociales y educativos del norte y del sur global orientado a la construcción de canales, procesos y marcos de acercamiento prácticos, hemos ido constatando que son cada día más las voces críticas que exigen no solo que la universidad promueva la reflexión crítica, sino que introduzca también en sus ejes de docencia, investigación y responsabilidad social, alternativas reales al modelo hegemónico para la construcción de un sistema más justo y solidario y para la promoción de la función social de la universidad.

Si bien la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) resulta una ventana de oportunidad para promover prácticas colaborativas de creación de conocimiento entre la universidad y las entidades de carácter social, ésta precisa de un despliegue efectivo en todas las funciones básicas de la universidad (docencia, investigación y transferencia).

Así, en este contexto, es objeto de este artículo poner de relieve la asentada experiencia de colaboración desarrollada en el marco de la innovación docente entre la UPV/EHU y EFS que, desde su origen, ha contado entre sus objetivos con el de promover la reconexión y vinculación de la sociedad con la universidad y viceversa.

## PROPUESTAS METODOLÓGICAS TRANSFORMADORAS

### ESTUDIO DE CASO DOCENTE

El estudio de caso se trata de un método de investigación que implica un examen detallado y en profundidad de un caso particular. En general, un caso puede ser casi cualquier unidad de análisis, incluidos individuos, organizaciones, eventos o acciones. Se trata de “una investigación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo en su contexto real, donde los límites entre el fenómeno y el contexto no se muestran de forma precisa y en el que múltiples fuentes de evidencia son usadas” (Yin, 1989 en Villarreal y Landeta, 2010, p.32). Tiene diferentes aplicabilidades, como su faceta de investigación empírica (Yin, 1989, Eisenhardt; 1989) que utiliza técnicas fundamentalmente cualitativas de contexto real, en el que se usan múltiples fuentes de evidencia y con un enfoque científico esencialmente inductivo y, parcialmente, deductivo (Yin, 1994). Por su parte Stake (1988, p.11) define el estudio de casos como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”.

En lo que nos ocupa, tomamos en cuenta su vertiente de metodología de aprendizaje activa, es decir, el estudio de caso docente. Mediante el estudio de caso docente, podemos facilitar una reflexión crítica y participación activa del alumnado, derivada de una información valiosa de que se le provee. En definitiva, puede generar una mejora de la calidad educativa.

En efecto, esta técnica ha de observarse como una técnica donde el alumnado centra su investigación en un problema o caso acorde con un contexto real que la persona docente facilita, de tal manera que pueda adquirir las herramientas básicas para un aprendizaje inductivo (Boehrer, y Linsky, 1990). Así, el alumnado será capaz de comprender, analizar, conocer las características básicas y las variables de un caso o problema real, basándose en la participación activa, cooperando con los demás integrantes de la clase y en diálogo continuo con el profesor o profesora y, eventualmente, con la entidad social que acompañe al proceso docente si así se plantea. En cuyo caso, tendría paralelismos con otras metodologías que explicamos brevemente a continuación como el Aprendizaje-Servicio.

#### APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS

El aprendizaje basado en problemas (ABP) es una metodología centrada en el alumnado en la que él mismo reflexiona e investiga sobre un tema a través de la experiencia de resolver un problema abierto que es facilitado por la persona docente y que tiene como inicio un episodio desencadenante ligado a un contexto específico. Es posible plantear el problema partiendo de una situación real, de manera que el alumnado se adentre en su problemática y se den diferentes acercamientos al mismo. Problemas que deben ser relevantes para la formación y desarrollo profesional del alumnado, con amplia cobertura, es decir, debe incitar al alumnado a la búsqueda de información, a la indagación y a la reflexión y, por último, debe ser complejo, de modo que no tiene por qué tener una solución única o nítidamente definida, dado que permite el desarrollo de otras capacidades y atributos deseables (Gil-Galván, 2018; Savin-Badenara, 2000). Esto incluye la adquisición de conocimientos, la colaboración grupal mejorada y la comunicación. El proceso ABP fue desarrollado inicialmente para disciplinas como la médica y desde entonces se ha ampliado en aplicaciones para otros programas de aprendizaje, entre ellos, el de economía y empresa (Araújo, U. y Sastre, G., 2008). El proceso permite al alumnado desarrollar habilidades utilizadas para su práctica profesional futura. Mejora la evaluación crítica, la recuperación de literatura y alienta el aprendizaje continuo dentro de un entorno de equipo (Escribano y del Valle, 2008, Travieso y Ortiz, 2018).

El proceso tutorial de ABP implica un trabajo grupal del alumnado, a poder ser en grupos pequeños. Cada integrante del grupo, usualmente asume un rol dentro del mismo que puede ser formal o informal e incluso alternarse entre las personas integrantes. Se centra en la reflexión y en el razonamiento del alumno o alumna para construir su propio aprendizaje.



## APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

El aprendizaje basado en proyectos tiene su origen a principios del siglo XX, en el texto que publica Kilpatrick, discípulo de Dewey, titulado "Project Method". Su implementación en la Universidad de Columbia en 1918, con base constructivista, marca el inicio de esta metodología, con amplio desarrollo en la enseñanza universitaria (Travieso y Ortiz, 2018).

Es una metodología centrada en el aprendizaje del alumnado, activa y basada en la experiencia. Su carácter interdisciplinar hace que se puedan desarrollar competencias diversas. Se parte de una pregunta que el alumnado, en equipo, debe dar una respuesta a través de la elaboración de un proyecto. Un proyecto que debe ser factible y realista, creativo e innovador (Trujillo, 2017; Walls, 2016).

Al implicar al alumnado en todo un proceso que va desde la búsqueda de información sobre la temática, hasta el desarrollo del proyecto, y evaluación del proceso, tiene un alto poder motivacional. Así mismo, el hecho de desarrollarlos en equipo, lo que permite la inclusión de estudiantes diversos, hace que se desarrollen habilidades de trabajo colaborativo y relacionales. Será importante en este proceso la negociación y la reflexión conjunta sobre los pasos a dar y las decisiones a tomar (Barrera-Mesa, Fernández y Enrique, 2017; Botella y Ramos, 2019). Se fomenta, así la creatividad y la innovación, y el conocimiento globalizado de temáticas tomadas siempre de la realidad. Añadir, que esta metodología está orientada a dar respuesta a las necesidades tanto del alumnado como del profesorado –que se convierte en guía del proceso de aprendizaje–, integra diversos aprendizajes, estimula la actividad mental y favorece el compromiso de las personas implicadas en el proceso educativo. Es en este marco, el Aprendizaje Basado en Proyectos, en el que se encuadra la siguiente propuesta metodológica, el Aprendizaje-Servicio, que se detalla a continuación.

## APRENDIZAJE-SERVICIO

El Aprendizaje-Servicio (A-S) tiene antecedentes en el continente americano. Podemos encontrar referentes aproximados en los programas de extensión universitaria que emergen en las últimas décadas del siglo XIX, en los postulados de William James, que presenta el 'servicio social' como la alternativa moral al 'servicio militar', así como el movimiento que, en los años 60 en Estados Unidos, se dio en diferentes campus y comunidades a favor de los derechos civiles (Gezuraga, 2014, p. 38).

Como modalidad del Aprendizaje basado en proyectos (García-Pérez y Guezuraga, 2018), se trata de una metodología de enseñanza-aprendizaje que ha recibido cada vez más atención y cuya literatura se ha incrementado durante los últimos tiempos. Asimismo, ha sufrido un desarrollo notable en su aplicación a diferentes ámbitos, entre ellos el universitario estatal, aunque no sin dificultades (Opazo, Aramburuzabala y McIlrath, 2019). El aprendizaje propuesto involucra al alumnado de manera activa en el proceso, incorporándose a una serie de experiencias que aportan al beneficio comunitario a la par que responden a unos objetivos marcados en un plan de estudios determinado. Así, integra contenidos, valores y habilidades en un mismo proceso pedagógico (Gil, Chiva y Martí, 2013; Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011).

La presente propuesta metodológica está íntimamente ligada a su utilidad social (Gezuraga y Garcia, 2020). Uno de sus rasgos característicos, sino el principal, es que genera sinergias en la interacción entre aprendizaje y servicio, lo que intensifica los efectos de ambos. El aprendizaje (del alumnado) responde a las necesidades de la comunidad, mejorando su calidad de vida, bienestar y equidad. Por su parte, el servicio (servicio que da el alumnado a la comunidad en sentido amplio, puede ser entidades sociales, empresas, servicio público...etc.) da sentido al aprendizaje, al permitir que se transfiera a la realidad en forma de acción (Zerbikas, 2020).

Precisamente, esta última propuesta, la de A-S, es la que hemos incorporado en las distintas experiencias que abordaremos en las siguientes páginas

#### LA EXPERIENCIA DE COLABORACIÓN ENTRE EMAÚS FUNDACIÓN SOCIAL Y LA UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO -UPV/EHU-

Desde este enfoque de educación para la transformación social y de ciudadanía global crítica, la docencia universitaria resulta un ámbito de actuación de especial importancia y oportunidad para llegar y vincular a los y las jóvenes.

Es por ello que, el hecho de compartir este enfoque, unido al afianzamiento de la colaboración que se venía desarrollando ya desde cursos anteriores entre Emaús Fundación Social y profesorado de varias Facultades de la UPV-EHU, ha propiciado la implementación junto con el alumnado de distintas experiencias bajo la metodología Aprendizaje-Servicio como propuesta que aúna intencionalidad pedagógica e intencionalidad transformadora en un proyecto educativo con utilidad social (Arcos, Gezuraga, Berasategi e Ibarrondo, 2018).

Una característica a resaltar para el conjunto de experiencias de A-S desarrolladas es el hecho de que, si bien éstas han sido experiencias formales y tomadas en consideración respecto a la evaluación de la asignatura correspondiente, la implicación del alumnado en las mismas ha sido, en todo momento, voluntaria. Esta característica responde a la apuesta por que la vinculación del alumnado a estas dinámicas de colaboración academia-organización social sea percibida por el mismo no como una obligatoriedad curricular, sino como una oportunidad para la aplicación de aprendizajes a la realidad social del entorno, desde un enfoque y un objetivo transformador.

## PROYECTOS DE A-S DESARROLLADOS DESDE LA COLABORACIÓN UPV/EHU – EFS

<sup>1</sup> En el caso de la asignatura “Planificación de la intervención” siempre se repiten.

---

CURSO ACADÉMICO	2015-2016
GRADO	Educación Social
ASIGNATURA	Planificación de la intervención (2º curso)

### OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (Competencias a desarrollar<sup>1</sup>)

1. Conocer los fundamentos teóricos dentro de la Planificación de los procesos de la Intervención Socioeducativa.
2. Determinar necesidades, planificar y evaluar programas de intervención, según diferentes modelos y en función de contextos diversos. En concreto, unidos a procesos de difusión y sensibilización.
3. Que el alumnado sea capaz de generar contextos que posibiliten el establecimiento de relaciones educativas y redes sociales, promoviendo el desarrollo personal, grupal y comunitario.
4. Que el alumnado demuestre capacidades de análisis y evaluación de la realidad social y de los diferentes entornos de intervención socioeducativa, con objeto de emitir juicios que incluyan reflexiones sobre temas profesionales.
5. Saber comunicar oralmente ideas, argumentos, etc. sobre temáticas socioeducativas, de modo presencial o utilizando la Web 2.0, así como plasmar esta información en informes escritos.
6. Mostrar una actitud positiva hacia la realización de las actividades y tareas de aprendizaje.

### OBJETIVOS DEL SERVICIO

Plan de comunicación sobre el programa Bitartean

### AGENTES IMPLICADOS

5 alumnas / 1 docente / 2 profesionales de EFS

---

CURSO ACADÉMICO	2016-2017
GRADO	Educación Social
ASIGNATURA	Intervención socioeducativa con personas adultas, mayores y dependientes (3er curso)

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (Competencias a desarrollar)

1. Que el alumnado sea capaz de entender que es un diagnóstico básico de género y para que sirve, que implica y cómo se estructura.
2. Mostrar una actitud positiva hacia la realización de las actividades y tareas de aprendizaje.
3. Que el alumnado demuestre capacidades de análisis y evaluación de la realidad social y de los diferentes entornos de intervención socioeducativa, con objeto de emitir juicios que incluyan reflexiones sobre temas relacionados con la perspectiva de género, en particular entre personas en situación de exclusión.
4. Que el alumnado sea capaz de generar materiales de difusión y concienciación a partir de un diagnóstico básico de género para visibilizar la situación de las personas en situación de exclusión.

OBJETIVOS DEL SERVICIO

Diagnóstico participativo de género del programa Bitartean.

AGENTES IMPLICADOS

1 docente / 5 alumnas / 2 profesionales EFS

---

CURSO ACADÉMICO	2016-2017
GRADO	Educación Social
ASIGNATURA	Intervención socioeducativa con personas adultas, mayores y dependientes (3er curso)

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (Competencias a desarrollar)

1. Que el alumnado sea capaz de trabajar con personas en situación de exclusión.
2. Que el alumnado sea capaz de analizar, detectar y entender las falencias en habilidades comunicativas en situación de exclusión.
3. Que el alumnado sea capaz de proponer y desarrollar en conjunto con las personas en situación de exclusión y en base a sus necesidades, tareas o actividades dirigidas a la mejora de las habilidades y capacidades comunicativas.

OBJETIVOS DEL SERVICIO

Apoyo en el desarrollo de habilidades y capacidades comunicativas de participantes del programa Bitartean.

AGENTES IMPLICADOS

4 alumnas / 2 alumnos / 1 docente / 2 profesionales de EFS

---

CURSO ACADÉMICO	2016-2017
GRADO	Educación Social
ASIGNATURA	Planificación de la intervención (2º curso)

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (Competencias a desarrollar)

-

OBJETIVOS DEL SERVICIO

I Truke Azoka Solidarioa: Elaboración y desarrollo de un plan de comunicación orientado a la realización de una feria de trueke en el campus para la promoción de las economías alternativas, así como la propia realización de la feria.

AGENTES IMPLICADOS

4 alumnas / 2 alumnos / docente / 2 profesionales EFS

---

CURSO ACADÉMICO	2016-2017
GRADO	Educación Social
ASIGNATURA	Planificación de la intervención (2º curso)

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (Competencias a desarrollar)

-

OBJETIVOS DEL SERVICIO

II Truke Azoka Solidarioa

AGENTES IMPLICADOS

5 alumnas / 1 alumno / 1 docente / 1 profesionales EFS

---

CURSO ACADÉMICO	2018-2019
GRADO	Educación Social
ASIGNATURA	Planificación de la intervención (2º curso)

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (Competencias a desarrollar)

-

OBJETIVOS DEL SERVICIO

III Truke Azoka Solidarioa

AGENTES IMPLICADOS

5 alumnas / 1 alumno / 1 docente / 1 profesionales EFS

---

APRENDIZAJE SERVICIO COMO PROPUESTA METODOLÓGICA  
TRANSFORMADORA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

---

CURSO ACADÉMICO	2018-2019
GRADO	Título Universitario en Ciencias Humanas. (Aulas de la experiencia UPV/EHU)
ASIGNATURA	Cuestiones de actualidad de la Protección Social

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (Competencias a desarrollar)

Aprender a aprender  
Aprender a hacer  
Aprender a vivir juntos  
Aprender a ser  
Aprender a transformar

OBJETIVOS DEL SERVICIO

Desigualdad y renta universal vinculada a la ESS: Generar elementos de difusión para la incidencia a nivel local (Bilbao) en torno a la situación de las personas en mayor vulnerabilidad (tuits y carta al alcalde).

AGENTES IMPLICADOS

9 alumnas / 5 alumnos / 1 profesional EFS

---

CURSO ACADÉMICO	2020-2021
GRADO	Educación Social
ASIGNATURA	Planificación de la intervención (2º curso)

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (Competencias a desarrollar)

-

OBJETIVOS DEL SERVICIO

Ganbara Gizarte Irratia: Diseñar, coordinar y desarrollar un podcast de radio (desde el liderazgo compartido con las y los participantes del servicio de día de EFS en Derio) centrado en la igualdad y los feminismos para su posterior difusión como elemento de promoción de la participación comunitaria y la visibilización del centro tanto en la radio comunitaria de EFS y en redes propias como aliadas.

AGENTES IMPLICADOS

6 alumnas / 4 participantes Derio / 1 docente / 2 profesionales EFS

CURSO ACADÉMICO	2020-2021
GRADO	Educación Social
ASIGNATURA	Planificación de la intervención (2º curso)

#### OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (Competencias a desarrollar)

-

#### OBJETIVOS DEL SERVICIO

Abesti kolektiboa: Creación y grabación colectiva de una canción con temática en torno a desigualdad y feminismos orientada a su posterior difusión como elemento de visibilización y posicionamiento del centro, tanto en la radio comunitaria de EFS y en redes propias como aliadas.

#### AGENTES IMPLICADOS

6 alumnas / 3 participantes Derio / 1 docente / 3 profesionales EFS

\*Fuente: elaboración propia

El desarrollo vivido en estas experiencias, así como los resultados obtenidos y valoraciones realizadas al respecto, han sido difundidas a través de diversos medios, tal y como podemos observar en la tabla 2:

## DIFUSIÓN DE LOS PROYECTOS DE A-S PARTICIPADOS POR EFS EN COLABORACIÓN CON LA UPV/EHU

CONTRIBUCIONES EN REVISTAS CIENTÍFICAS, CONGRESOS, JORNADAS ...

AÑO	En prensa
MEDIO	Capítulo en Libro. Editorial Grao.
AUTORIA	Etkezarraga, Leire (UPV/EHU) Gezuraga, Monike (UPV/EHU) Cámara, Joanes (EFS)
TÍTULO	"Proyecto de Aprendizaje - Servicio: UPV/EHU - EFS: Impulsando la inclusión mediante un taller de música y radio"

#### FORTALEZAS PRINCIPALES DEL PROYECTO

- posibilita el contacto con la realidad.
- facilita la toma de conciencia de la importancia del trabajo en red.
- permite desarrollar la capacidad de aceptación de la frustración.
- ayuda a contrastar las ideas preconcebidas con la realidad (ajuste a la realidad).

#### DEBILIDADES PRINCIPALES DEL PROYECTO

- requieren un alto nivel de implicación.
- suponen una gran carga de trabajo.
- implican asumir/ reconocer que a veces debemos pedir ayuda, aunque nos cueste.
- visibiliza las dificultades que a veces supone el trabajo en red/ coordinado.

---

AÑO	2021
MEDIO	Comunicación en III Congreso Internacional en inclusión social y educativa, CIISE 2021. On line
AUTORIA	Etxezarraga, Leire (UPV/EHU) Gezuraga, Monike (UPV/EHU) Cámara, Joanes (EFS)
TÍTULO	“UPV / EHU - EFS ikasketa- zerbitzurako proiektua. Inklusioa bultzatzen duen irratia eta musika tailer komunitarioa”

FORTALEZAS PRINCIPALES DEL PROYECTO

Las mismas que aparecen en la publicación de Graó: “Proyecto de Aprendizaje – Servicio: UPV/EHU – EFS: Impulsando la inclusión mediante un taller de música y radio”

DEBILIDADES PRINCIPALES DEL PROYECTO

Las mismas que aparecen en la publicación de Graó: “Proyecto de Aprendizaje – Servicio: UPV/EHU – EFS: Impulsando la inclusión mediante un taller de música y radio”

---

AÑO	2021
MEDIO	Comunicación en X Congreso Nacional y IV Internacional de Aprendizaje Servicio Universitario, Las Palmas de Gran Canaria
AUTORIA	Gezuraga, Monike (UPV/EHU) Arcos, Asier (UPV/EHU) Ibarrondo, Amaia (EFS)
TÍTULO	“La Feria del Trueque de la Universidad del País Vasco /Euskal Herriko Unibertsitatea: desarrollo de los ODS a través de un proyecto A-S”

FORTALEZAS PRINCIPALES DEL PROYECTO

- La capacidad de desarrollar diversos ODS.
- Se subraya el aporte al ODS 4 - Calidad de la Enseñanza - y al ODS 17 - Creación de alianzas -

DEBILIDADES PRINCIPALES DEL PROYECTO

- La falta de institucionalización en la UPV/EHU
- Los problemas para dar una continuidad.



AÑO	2020
MEDIO	Artículo científico en Cypriot Journal of Educational Sciences, 15, 1629-1641. ISSN. 1305-905X
AUTORIA	Arcos Alonso Asier; Elías Ortega, Ángel; Arcos Alonso, Ander
TÍTULO	"Intergenerational Service Learning, Sustainability, and University Social Responsibility: A Pilot Study"

#### FORTALEZAS PRINCIPALES DEL PROYECTO

- Capacidad de trabajar con público de edades diferentes.
- Capacidad de acercar personas en situación social muy diferente.
- Generar espacios de trabajo aunando el trabajo comunitario, universidad y alumnado con personas de edad avanzada

#### DEBILIDADES PRINCIPALES DEL PROYECTO

- Limitada capacidad de generar procesos de media/larga duración con personas de edad avanzada.
- Necesidad de adaptaciones metodológicas a públicos de edad y estrato social muy diferente.

AÑO	2019
MEDIO	Comunicación en Congreso Hegoa. II Jornadas Universidad otra. Otros sujetos, otros conocimientos, otras alianzas para una Universidad que transforma. Bilbao.
AUTORIA	Arcos Alonso, Asier; Gezuraga Amundarain, Monike; Berasategi Sancho, Naiara; Ibarrondo Bizan, Amaia
TÍTULO	"Fortaleciendo vínculos universidad-sociedad con el Aprendizaje-Servicio Crítico y la Economía Social y Solidaria"

#### FORTALEZAS PRINCIPALES DEL PROYECTO

- Implicación de las partes y aceptación por parte de agentes implicados.
- Experiencia adquirida.
- Potencial de las propuestas a futuro.
- Impacto positivo en agentes implicados.
- Alto impacto formativo.
- Experiencias innovadoras.
- Capacidad de acercar puentes Universidad-Sociedad.

---

APRENDIZAJE SERVICIO COMO PROPUESTA METODOLÓGICA  
TRANSFORMADORA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

DEBILIDADES PRINCIPALES DEL PROYECTO

- Insuficiente apoyo institucional.
- Excesiva dependencia de profesorado "militante y motivado".
- Necesidad de sistematización para evaluación y mejora continua de procesos.
- Encaje de las colaboraciones Univ-ESS a través de ApSYC.
- Sostenibilidad de las mismas.
- Mayor visibilización de experiencias.

---

AÑO	2018
MEDIO	Ponencia en curso en UEU Unibertsitate ekintzailea eraikitzen. Euskal Herriko eta Latinoamerikako begirada eta proposamenak unibertsitate eta gizarte eragileentzat
AUTORIA	Gezuraga Amundarain, Monike; López de Arana, Elena
TÍTULO	"Aprendizaje-Servicio en la Facultad de Magisterio de Bilbao y en la Facultad de Educación y Deporte de Araba"

FORTALEZAS PRINCIPALES DEL PROYECTO

- Impacto formativo
- Aprender a trabajar en red
- Posibilita incidir en procesos de inclusión
- Construcción conjunta

DEBILIDADES PRINCIPALES DEL PROYECTO

- Mayor implicación
- Gestión de la incertidumbre
- Dificil sostenibilidad sin institucionalización (apoyos estables) desde el ámbito universitario.

## PRESENCIA EN REDES SOCIALES

AÑO 2021 MEDIO Aikor aldizkaria (online y papel)

TRABAJO / ACTIVIDAD QUE SE DIFUNDE

Compartido en redes EFS (twitter y Fb) "Elkarlanearen indarra eta aberastasuna":  
 Artículo de difusión que presenta las experiencias de A-S desarrolladas en Derio en 2021  
 en el marco de la igualdad y el feminismo (Ganbara Gizarte Irratia y canción colectiva).  
<https://aikor.eus/derio/1621586759366-elkarlanearen-indarra-eta-aberastasuna>

AÑO 2021 MEDIO Soundcloud

TRABAJO / ACTIVIDAD QUE SE DIFUNDE

Publicación de podcast de una hora de duración realizado en el marco de experiencia  
 A-S en Ganbara Gizarte Irratia  
<https://soundcloud.com/emausfundacionsocial/12-programa-ggi-upv>

AÑO 2021 MEDIO Facebook

TRABAJO / ACTIVIDAD QUE SE DIFUNDE

Colaboración A-S en el marco de la radio comunitaria y la creación musical  
 colectiva:<https://www.facebook.com/emausfundacionsocial/photos/4080833818605396>

AÑO 2019 MEDIO Twitter

TRABAJO / ACTIVIDAD QUE SE DIFUNDE

III. Feria del trueque, promoviendo la Economía Social y Solidaria en el Campus de Leioa:  
<https://twitter.com/grupoemausfs/status/1121700692975075333?lang=ca>

AÑO 2017 MEDIO Facebook EFS y youtube

TRABAJO / ACTIVIDAD QUE SE DIFUNDE

Video divulgativo de la ESS y de difusión de la I. Feria del trueque, realizado en el campus  
 de la UPV/EHU de Leioa por el alumnado participante en el proyecto A-S.

AÑO 2017 MEDIO Twitter

TRABAJO / ACTIVIDAD QUE SE DIFUNDE

I. Feria del trueque, promoviendo la Economía Social y Solidaria en el Campus de Leioa:  
<https://twitter.com/GrupoEmausFS/status/857890864168914944>

\*Fuente: elaboración propia

Tal y como estas obras recogen, son varias las bondades que presentan estas experiencias, no exentas de propuestas de mejora y retos a abordar a futuro.

## CONCLUSIONES

Las conclusiones del presente artículo se estructuran en base a tres ideas fuerza que sirven a la vez de conclusiones y aprendizajes, así como abren nuevos espacios de mejora para futuras intervenciones que ahonden en el proceso de partenariado vivido entre la entidad Emaús Fundación Social y la Universidad del País Vasco UPV/EHU. A continuación, se explicita de manera esquemática los puntos más relevantes:

### CONTRIBUCIÓN DEL A-S A LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA.

Posibilita desarrollar un compromiso atendiendo a las necesidades de la sociedad, devolviendo así lo que ésta invierte en la Universidad.

Propicia el establecimiento de puentes y la creación de sinergias que favorecen la construcción conjunta de conocimiento.

Se establecen alianzas de trabajo entre la universidad y los agentes sociales basadas en la reciprocidad y en el compromiso a largo plazo.

Se materializa en proyectos concretos, con objetivos y alianzas bien conocidas (pre-establecidas).

Aporta a una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado y, a la par, se retroalimenta con los aportes de la sociedad, generando círculos virtuosos que no únicamente impactan en términos educativos, sino también en el acercamiento y reconocimiento de personas en situaciones sociales y momentos vivenciales muy diferentes.

### BONDADES

Nos permite poner en diálogo teoría y práctica, en la medida en que el alumnado implicado ha de poner al servicio de la comunidad todo aquello que aprende en las facultades.

Permite encontrar “brechas de oportunidad” en los currículos docentes para tender puentes de relación y conocimiento entre la universidad y la sociedad.

Proporciona al alumnado la posibilidad de desarrollar competencias de su aprendizaje aplicadas a un contexto real, desde un trabajo colaborativo y horizontal con agentes y organizaciones sociales.

Resulta una herramienta pedagógica que contribuye, desde la acción, a sensibilizar y acercar al alumnado a las diferentes realidades sociales de su entorno y a la difusión de alternativas críticas a un modelo socioeconómico que causa desigualdad y pobreza.

Contribuye a vincular los ODS en la práctica académica a diferentes niveles; difusión, apropiación de los objetivos de los ODS y su propia práctica diaria.

## RETOS

Sería interesante hacer un estudio longitudinal que nos permitiera indagar en los impactos de estas experiencias a medio-largo plazo, más allá de recoger los resultados más inmediatos y las impresiones de las y los agentes implicados.

Somos conocedoras de que estas no son las únicas prácticas de A-S que se desarrollan dentro de la UPV/EHU, ni siquiera todas ellas deben estar pivotando sobre una colaboración con EFS, pero sí parece existir cierta atomización en torno a algunas Facultades. Así, sería deseable poder llevar a cabo un mapeo de cara a sistematizar el conjunto de acciones que se desarrollan en la universidad de cara a poder dimensionar el espectro de entidades que desarrollan A-S.

Identificar y construir de manera colectiva con agentes sociales y movimientos propuestas de A-S innovadoras.

Poner en valor la metodología A-S en el currículo formal educativo como herramienta para la transformación social desde la educación formal.

Sigue siendo un reto que propuestas como la del A-S se instituyan formalmente dentro del sistema universitario, por todo el trasfondo que tienen y por el gran aporte que suponen al desarrollo de la RSU. Las evidencias recogidas en diversos trabajos revisados destacan que la importancia de este apoyo institucional no sólo dotaría de relevancia al A-S dentro de las estrategias de desarrollo de la RSU de esta universidad, sino que, además, supondría un reconocimiento a las y los profesionales, alumnado y profesorado implicado.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abella, Ausín, Delgado y Casado. (2020). Aprendizaje basado en proyectos y estrategias de evaluación formativa: percepción de los estudiantes universitarios, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 93-110.
- Alvear, A. (coord.) (2017). *Ekimuin, construyendo modelos de universidad transformadora: modelo de universidad transformadora*. Emaús Fundación Social. [https://www.emaus.com/pdf/ekimuin\\_modelo\\_cas.pdf](https://www.emaus.com/pdf/ekimuin_modelo_cas.pdf)
- Araújo, U. y Sastre, G. (2008). *El Aprendizaje Basado en Problemas. Una nueva perspectiva de la enseñanza en la Universidad*. Barcelona: Gedisa.
- Arcos, A.; Gezuraga, M.; Berasategi, N. e Ibarrondo, A. (2018). Fortaleciendo vínculos Universidad-Sociedad con el Aprendizaje Servicio Crítico y la Economía Social y Solidaria. En *Actas de las II jornadas Universidad otra. Otros sujetos, otros conocimientos, otras alianzas para una Universidad que transforma*. Bilbao.
- Boehrer, J. y Linsky M. (1990). "Teaching with Cases: Learning to Question", en Svinicki, M.D. (ed.), *The Changing Face of College Teaching. New Directions for Teaching and Learning*, no. 42. San Francisco: Jossey-Bass.

- Botella-Nicolás, A.M., Ramos-Ramos, P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica. *Perfiles educativos*, 41(163)
- Eisenhardt, K. (1989). Building Theories from Case Study Research, *Academy of Management Review*, 14, 4, pp 532-550.
- Escribano, A. y Del Valle, A. (2008). *El Aprendizaje Basado en Problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Gastón, A. (coord.) (2020). Ekimuin, estrategia político-pedagógica para una universidad transformadora. Emaús Fundación Social. [https://www.emaus.com/pdf/ESTRATEGIA-EKIMUIN\\_final.pdf](https://www.emaus.com/pdf/ESTRATEGIA-EKIMUIN_final.pdf)
- Gezuraga, M. y García, A. (2020). Recepciones de la pedagogía experiencial de Dewey en diversos enfoques metodológicos: el valor añadido del Aprendizaje-Servicio, *Educatio siglo XXI*, 38(3), 295 – 316.
- Gezuraga, M. & García-Pérez, A. (2018). ABProblemas, ABProyectos, ABRetos..., ¿Legado de Dewey? Valor añadido del ApS respecto a <<otros>> aprendizajes experienciales. En Martínez, V., Melero, M., Ibáñez, E. y Sánchez, M.C, (eds.) *Aprendizaje-servicio en la Universidad*. Salamanca: Comunicación Social.
- Gezuraga, M. (2014). El aprendizaje-servicio (A-S) en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU): En el camino hacia su institucionalización. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Facultad de Educación, España.
- Gezuraga, M. (2017). El Aprendizaje-Servicio y su Contribución a la Función de Extensión Universitaria. *Desarrollo en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU)*, REICE, 15(1), 5-18.
- Gil, J., Chiva, O. y Martí, M. (2013). La adquisición de la competencia social y ciudadana en la Universidad mediante el Aprendizaje-Servicio: Un estudio cuantitativo y cualitativo en el ámbito de la educación Física. *RIEJS*, 2 (2), pp.89-108.
- Larrinaga, O. V., & Rodríguez, J. L. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación científica en dirección y economía de la empresa. Una aplicación a la internacionalización. *Investigaciones europeas de dirección y economía de la empresa*, 16(3), 31-52.
- Maldonado, M. (2019). Aprendizaje Basado en Proyectos colaborativos. Una experiencia en Educación Superior, *Laurus*, 14, 158-180.
- Mendiá, R. y Moreno, V. (2010). *Aprendizaje y Servicio Solidario. Una estrategia para la inclusión social*. <http://www.zerbikas.es/wp-content/uploads/2015/07/3.pdf>
- Opazo, H., Aranburuzabala, P., y McIlrath, L. (2019). Aprendizaje Servicio en la educación superior: once perspectivas de un movimiento global. *BORDON, Revista de la Sociedad Española de Pedagogía*, 71 (3), DOI: 10.13042/Bordon, 2019.03.0001
- Puig, J.M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*. N° extraordinario, 45-67.

- Reparaz, C., Arbués, E., Naval, C., y Ugarte, C. (2015). El índice cívico de los universitarios: sus conocimientos, actitudes y habilidades de participación social. *Revista Española de Pedagogía*, 260, 23-51.
- Reparaz, C., Arbués, E., Naval, C., y Ugarte, C. (2015). El índice cívico de los universitarios: sus conocimientos, actitudes y habilidades de participación social. *Revista Española de Pedagogía*, 260, 23-51
- Savin-Badenara, M. (2000). *Problem-based learning in Higher Education: Untold stories*. Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Stake, R.E. (1988). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- Travieso Valdés, Dayana, & Ortiz Cárdenas, Tania. (2018). Aprendizaje basado en problemas y enseñanza por proyectos: alternativas diferentes para enseñar. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(1), 124-133. Recuperado en 25 de octubre de 2021, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142018000100009&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142018000100009&lng=es&tlng=es).
- Trujillo, F. (2017) Aprendizaje basado en proyectos: líneas de avance para una innovación. *Textos de Didáctica de La lengua y la Literatura*, 78. 42-48
- Universidad de la República de Uruguay (2009). "Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio", *Resolución del Consejo Directivo Central de la Universidad de la República del 27 de octubre de 2009*, Montevideo: Udelar.
- Universidad de la República de Uruguay (2021). ¿Qué es la extensión universitaria? Consultado el 5 de julio de 2021 en <https://www.fhuce.edu.uy/index.php/extension/que-es-extension>
- Walls, S. (2016). *La enseñanza basada en el aprendizaje digital por proyectos, estudio de un caso: New Teach Odessa High School, Texas*. Tesis Doctoral. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
- Yin, R. (1984/1989). *Case Study Research, Design and Methods*. Beverly Hills, CA, Sage.
- Zerbikas. Aprendizaje y Servicio Solidario. (2020) ¿Qué es el Aprendizaje y Servicio Solidario? Recuperado de: <http://www.zerbikas.es/que-es-ayss/definicion/>

# .0014

---

ANTONIO CASADO DA ROCHA  
*UPV/EHU*



**REHABI(LI)TAR  
LA UNIVERSIDAD  
VACIADA:  
PARTICIPACIÓN,  
TIEMPOS Y  
ESPACIOS DE  
CALIDAD PARA  
CO-CREAR VISIONES  
COLECTIVAS.**

“Había un muchacho de la costa que adoraba las gaviotas. Cada mañana se acercaba a la playa para seguir a las gaviotas en sus juegos y se veía rodeado por cientos de ellas que se le acercaban sin recelo. Su padre le dijo: ‘Tengo entendido que las gaviotas te siguen y juegan contigo. Quisiera que apresaras alguna y me la trajeras para que también yo pueda divertirme.’ Al día siguiente, cuando el muchacho se acercó a la playa, las gaviotas revolotearon en el aire sobre él, pero sin llegar a posarse. De ahí que se diga: el culmen de la palabra es prescindir de la palabra, el culmen de la acción estriba en no interferir [wu wei]. La sagacidad que se adquiere mediante la inteligencia no es más que superficial.” (Liezi, cap. 12)

Comienzo agradeciendo a Albert Galvany la traducción y a Arantza Santesteban la ocasión que me dio a conocer ese pasaje que, aunque no lo parezca, tiene mucho que decir sobre nuestro tema. Al leerlo, imagino que la universidad es como esa playa: un espacio liminal donde cientos de personas se congregan todas las mañanas en torno a diversos juegos de lenguaje. Pero esa universidad imaginaria o ideal cada vez se parece menos a la real; no me detendré en el diagnóstico porque a ello se dedican otras contribuciones en este mismo libro, pero podemos decir que la playa se está vaciando y las gaviotas ya no se congregan para jugar, sino que sobrevuelan la playa a toda velocidad empujadas por el fuerte viento.

Como el padre del muchacho, la gente quiere divertirse. Todo el mundo quiere atrapar eso que representan las gaviotas pero, sea lo que fuere, tiene una calidad intrínsecamente elusiva: si la persigues directamente seguro que se te escapa. Algo semejante ocurre con la participación, otra palabra-fetiche del ethos democrático que impregna algunas instituciones, especialmente las educativas. En su artículo 79, los estatutos de la UPV/EHU dicen que mi universidad “velará por la calidad de las enseñanzas impartidas y su adecuación a las necesidades de la sociedad, y asegurará el seguimiento tanto mediante programas internos como externos. En los programas internos se garantizará la participación del alumnado.”

¿Cómo se garantiza esa participación, tan deseada y al mismo tiempo tan ausente en la universidad? Yo no tengo recetas mágicas, pero sí tres o cuatro intuiciones un poco obvias y un proyecto muy personal en marcha.

## LA UNIVERSIDAD ES UN LUGAR

Todo el mundo quiere algo de la universidad: empresas que piden acceso al alumnado para venderles cosas; movimientos que exigen espacios y recursos para hacer activismo en el campus; políticos que solicitan consejo e ideas nuevas..., como si la universidad no tuviera misiones propias o atenderlas no le llevara todo su tiempo. Pero la universidad es y ha sido siempre un lugar, un conjunto de construcciones y relaciones, un espacio protegido o santuario, y para gobernarla lo primero que hay que hacer es habitarla. No es una fábrica para hacer cosas sino un lugar de culto. Para transmitir, generar y extender conocimiento necesita interactuar con el resto de la sociedad, pero al mismo tiempo protegerse de dinámicas adictivas que intentan cooptarla, instrumentalizarla, ponerla a su servicio. Necesita tener su propia clínica de rehabilitación.

## LA UNIVERSIDAD ES UN TIEMPO

Pero nadie tiene tiempo en la universidad. Sobre esto también se ha escrito mucho, tanto desde las ciencias como desde las humanidades (Stengers 2022; Berg y Seeber 2022), y últimamente comienzan a oírse más llamadas a una ralentización de la vida universitaria o *slow university*. Bienvenidas sean porque falta nos hace.

## LA UNIVERSIDAD ES UN ROCE CONSTANTE

Tradicionalmente la comunidad universitaria ha vivido en el campus o muy cerca de él. Esto ha cambiado mucho en las últimas décadas, primero con la democratización y luego con la digitalización de la enseñanza superior. Pero lo que no ha cambiado es la necesidad de roce entre sus habitantes, porque es ese roce lo que nos transforma y nos abre al conocimiento; no conozco a nadie que lo explique mejor que Marina Garcés:

“Aprender siempre es un desplazamiento que nos saca de nuestra zona de confort. Me inquieta, sin embargo, el abismo que se abre cuando la docencia y la convivencia se alejan tanto. La universidad, como institución, impone muchas distancias a la convivialidad necesaria para el aprendizaje. Antes lo hacía a través de la distancia jerárquica y del trato frío y ceremonioso con el profesorado. Actualmente, a través de una gestión complicada de los espacios y de los tiempos que tiene como consecuencia que todo el mundo en la universidad esté produciendo (algo, ¿qué?), cada uno por su lado, en vez de estar aprendiendo juntos. Hay un roce del pensamiento que actualmente puede tomar muchas formas, tanto presenciales como virtuales, pero que igualmente necesita de una condición indispensable para que el saber no quede reducido a mera información: poder construir juntos los contextos y las relaciones de aprendizaje. No tenemos que renunciar a ello, ni siquiera en la universidad actual.” (Garcés 2018: 130).

Aprendemos cuando nos rozamos y nos pulimos mutuamente, como las piedras en la playa cuando son agitadas por el oleaje.

## LA CALIDAD SE CONSTRUYE SOBRE UNA VISIÓN COLECTIVA

Volvamos al pasaje de las gaviotas. Su enseñanza última, según el Liezi, es que esa “sagacidad que se adquiere mediante la inteligencia” es meramente superficial. La universidad ejercita la inteligencia, por supuesto, pero hay diferentes niveles de calidad, se puede hacer mejor o peor, con mayor o menor profundidad. La mera sagacidad, el sacar buenas notas o publicar muchos papers, no garantiza esa calidad de vida a la que podemos aspirar a largo plazo. A largo plazo, sólo alcanzamos aquello que visualizamos. Si no visualizamos nuestra misión como universidad, nos engancharemos a otras visiones y a otras misiones, porque siempre estamos en transformación: la cuestión es si podemos gobernar esos procesos y determinar hacia dónde queremos que nos lleven. Por eso una organización compleja como una universidad necesita verse y entenderse a sí misma. Es ahí donde cobra sentido la participación.

Como lo anterior puede parecer demasiado abstracto usaré un ejemplo. Ya se ha dicho que no faltan investigaciones críticas sobre la universidad; el problema es la escasez de propuestas alternativas. Esto que presento a continuación no es un programa de seguimiento de la calidad, sino de innovación y extensión universitaria; no es puramente “interno” ni “externo”, sino mixto o co-creado entre la universidad, el gobierno foral y algunos ayuntamientos y agentes locales.

## LAS RESIDENCIAS COMO ESPACIOS/TIEMPOS DE PARTICIPACIÓN

Los problemas de la universidad no son sólo suyos. Toda universidad es un peculiar microcosmos de la sociedad a la que sirve, alimentándose de ella y alimentándola a su vez. Si conseguimos que sea un tiempo/espacio de calidad, también mejoraremos su entorno, porque la universidad es el laboratorio donde se cocina el futuro del territorio. Por eso son tan importantes las experiencias de espacios mixtos o “colaboratorios” universidad-sociedad, como la Universidad Popular de los Movimientos Sociales.

Lo estamos viendo en Gipuzkoa, un territorio donde hay muchas iniciativas de innovación social y esta cuenta con bastante apoyo institucional. La Diputación Foral lleva años comprometida con un programa de gobernanza colaborativa llamado Etorkizuna Eraikiz (o sea, “construyendo el futuro”) en el que se intenta cambiar la forma de “hacer política” habitual en las democracias representativas, “vinculando a múltiples actores con organismos públicos a través de espacios comunes que potencian la participación y el consenso en la toma de decisiones” (Barandiaran, Restrepo y Unceta 2020; mi énfasis). La gobernanza colaborativa conecta iniciativas arriba-abajo y abajo-arriba mediante procesos y redes donde colaboran diferentes grupos de interés, incluyendo las universidades (Pomares 2018: 29).

Aunque es mucho lo que se ha hecho ya, también hay cierta sensación de haber llegado a un límite sistémico: para co-crear el futuro colaborativamente hay que llegar a mucha gente y traspasar la zona de confort institucional. Por eso, y en respuesta a la crisis de

la democracia representativa, la innovación social nos conduce a una gobernanza más digital, más global y más participativa. Tomando una idea del antropólogo A. Appadurai, la idea es construir el futuro como un hecho cultural extendiendo entre la ciudadanía “las capacidades de desear, planificar y alcanzar fines socialmente valiosos” (2013: 282).

Ese desarrollo de capacidades debe integrarse en un modelo de cogobernanza, el marco general que permita tanto entender lo que se ha hecho como visualizar el siguiente nivel. Nuestro proyecto ZEHAR, financiado por Etorkizuna Eraikiz, lo hace mediante la facilitación de procesos deliberativos presenciales (residencias) integrados en una plataforma digital para la participación ciudadana. Estos procesos desarrollan capacidades para la transformación a medio-largo plazo, pero a corto plazo (18 meses) su objetivo inmediato es más concreto: co-crear un ejercicio de imaginación colectiva en el que participen más de 100 personas, de la UPV/EHU y de las 7 comarcas guipuzcoanas, diseñando y deliberando conjuntamente una Visión Compartida (VC) del territorio en 2030.

La redacción colaborativa de la VC es un ejercicio de investigación-acción participativo en red, un ensayo general de lo que sería una gobernanza colaborativa donde las experiencias locales se conectan entre sí para hacerse visibles y activar sinergias a través de cinco grandes retos o áreas de trabajo:

- Economía, empresa y energía.
- Territorio y cambio climático
- Ciencia, cultura y lengua vasca.
- Salud, bienestar y cuidados.
- Gobernanza y convivencia.

Articulando una VC de manera transversal a esas cinco visiones sectoriales, ZEHAR contribuye a que Gipuzkoa se vea y se entienda mejor a sí misma en esta década de transformaciones profundas, desarrollando capacidades para que esas transformaciones sean compartidas y hasta co-lideradas por la ciudadanía.

La tecnología nunca es neutra y que ese proceso se despliegue mediante una plataforma digital es también un factor capacitador en sí mismo, si se realiza con ciertas garantías. Por ejemplo, sabemos que para aumentar la participación y mejorar su calidad los espacios digitales han de ser articulados “a través de ejes o bloques temáticos”, no geográficamente (Barandiaran 2021: 64). También es sabido que una de las dificultades en procesos de este tipo es la adecuada incentivación de participantes. Los incentivos económicos pueden ser contraproducentes y, de hecho, emplearlos en una universidad pública es problemático. ¿Cómo implicar a la comunidad universitaria entonces para que el conocimiento que está movilizando se cruce con iniciativas locales y active capacidades transformadoras?

La estrategia de ZEHAR consiste en un acercamiento transversal u oblicuo a esa cuestión. Su modelo de cogobernanza no es directivo, no realiza la co-creación de una VC como un objetivo a perseguir o imponer desde fuera, sino como la consecuencia imprevista o natural de “una manera institucionalizada de pensar los márgenes del conocimiento humano –lo desconocido, lo incierto, lo ambiguo y lo incontrolable–

reconociendo los límites de la predicción y del control” (Innerarity 2022: 31). Esta cogobernanza discreta canaliza el proceso de la VC a través de la participación en actividades como las residencias, que tienen sentido para los agentes en sí mismas, no como meros instrumentos para la VC. Así evitamos una estrategia demasiado directa o explícita que, al exponerlo a mayores posibilidades de trolleo, astroturfing o movilización forzosa de participantes (Barandiaran 2021: 66-67), pudiera debilitar el proceso participativo y acabe por “ahuyentar las gaviotas”.

ZE HAR surge de un piloto realizado durante dos años en el campus de Gipuzkoa, cuyo análisis muestra que el modelo de residencias tiene potencial de motivación e impacto en la comunidad (Nuño, Casado y Pérez-Izaguirre 2016). El personal investigador –en sentido amplio: incluyendo tanto a profesorado como a alumnado haciendo su TFG, el personal administrativo que gestiona proyectos, etc.– necesita tiempo de calidad para llevar a cabo su trabajo, y sentir que ese trabajo tiene un impacto positivo en su vida y en la de su entorno. Esa es la principal palanca en el modelo de las residencias, ya que estas les proporcionan un tiempo/espacio limitado y seguro en el que cultivar comunidades de práctica efímeras, pero reales y efectivas, y en interacción con los agentes locales.

Para ilustrar ese potencial terminaré con tres historias (ficticias pero plausibles) de capacitación comunitaria mediante las residencias. De hacerse realidad, historias así serían los mejores indicadores de calidad universitaria que puedo imaginar.

1. Mertxe es profesora de contabilidad y tras la pandemia está atascada en una tesis doctoral sobre nuevos modelos de presupuestos participativos. Se siente cansada todo el tiempo, las clases le quitan mucha energía, y no quiere llevarse el trabajo de la universidad a casa. Lleva ya varios años con la tesis y comienza a tener dudas sobre si podrá terminarla, pero se presenta a todas las convocatorias competitivas que puede, porque piensa que hay que usar los recursos. En el tablón de anuncios del campus vio lo de las residencias y pensó que le vendría bien pasar 5 días centrada en la tesis y terminar un capítulo que se le resiste. Se apuntó a varias y le tocó en un pueblo pequeño del Goierri. El cambio de ambiente le sentó bien y pudo trabajar varias horas todos los días con mayor concentración. Por las tardes paseaba con otra residente, pero ambas participaron en un encuentro con la alcaldesa, y una facilitadora de ZE HAR les enseñó cómo usar la plataforma para hacer propuestas y usar sus funciones de red social para seguir en contacto una vez terminada la residencia.

2. Mikel estaba terminando su TFG sobre migraciones y cambio climático. En febrero recibió un correo de su centro al que no hizo mucho caso, pero su tutor le mencionó una reunión informativa en el campus y como le cuadraba bien en el horario pudo asistir. Allí vio que una de las residencias trataría temas que le interesaban, y que el alojamiento en Zarautz le saldría gratis. A Mikel le gusta el surf y le dijeron que no había problema en llevar su tabla, siempre que participara en las sesiones de trabajo de las mañanas (5 horas) y los encuentros con agentes locales de las tardes (2 horas). En la primera tarde se creó una cuenta en la plataforma con la ayuda del equipo ZE HAR, y al entrar conectó con una asociación de acogida interesada en fomentar el mentorazgo entre

jóvenes locales e inmigrantes de parecida edad. Además de usar el proyecto en su TFG, Mikel realizó una propuesta en la plataforma para implementar ese modelo en otras poblaciones, y ha utilizado el blog para difundir partes de su TFG.

3. Marian está jubilada, vive en Tolosa pero lleva cuatro años como alumna en las Aulas de la Experiencia del campus de Gipuzkoa. La directora, Amaia, les habló de las residencias y pensó que estaba ya mayor para esas cosas, pero al ver que una de ellas se celebraría en Tolosa le entró curiosidad. Se apuntó en la modalidad sin alojamiento, porque esa semana no hay clase en Donostia pero no le apetecía salir de vacaciones, así que lo vio como unos días en casa pero encontrándose con gente de la universidad. En las sesiones de la mañana no le veía mucho sentido a pasarse horas allí sentada, así que sólo asistió a la primera parte de la mañana, cuando el grupo hacía su “toma de contacto” e intercambiaban consejos. Las sesiones de la tarde le interesaron más, y pidió a su hija que le acompañase a una de ellas para conocer mejor el proceso de deliberación ciudadana que se había realizado sobre el tema de los cuidados comunitarios. Su hija también se abrió una cuenta en la plataforma y juntas votaron varias propuestas realizadas en ese ámbito. Y Marian realizó una propuesta ella sola para que en las residencias hubiera más facilitación externa y ejercicio físico.

## REFERENCIAS

- Appadurai, Arjun (2013). *The Future as a Cultural Fact*. New York: Verso.
- Barandiaran, Xabier. Restrepo, Natalia & Unceta, Alfonso (2020). Desarrollando un nuevo modelo para la gobernanza colaborativa. En J. Mora et al. (Eds). *Espacios y sociedades en transformación*. Madrid: Aranzadi.
- Barandiaran, Xabier Eugenio (2021) *Cómo usar Decidim. Guía para administraciones públicas y grandes organizaciones*. <https://xabier.barandiaran.net/?p=2843>. Bilbao: Euskoiker – UPV/EHU.
- Berg, Maggie. Seeber, Barbara K. (2022) *The Slow Professor: desafiando la cultura de la rapidez en la academia*. Granada: Editorial Universidad de Granada
- Garcés, Marina (2018) *Ciudad Princesa*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Innerarity, Daniel (2022) *La sociedad del desconocimiento*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Nuño, Teresa. Casado, Antonio. & Pérez-Izaguirre, Elizabeth. (2016) The impact of Women Writing Weeks in Research Performance. Gender Summit 9. Brussels, 8-9 November 2016. <https://www.ehu.eus/ehusfera/eticopit/files/2021/12/WWW.pdf>
- Pomares, Egoitz (2018). Estrategia y trabajo de desarrollo: la gestión estratégica de la gobernanza colaborativa en Gipuzkoa. *European Public & Social Innovation Review* 3(1).
- Stengers, Isabelle (2022) *Manifiesto por una ciencia «slow»*. Barcelona, NED.

# .0015

---

ADRIÁN ALMAZÁN  
*UAM/EHU-UPV EKOLOGISTAK MARTXAN*



**¿INNOVACIÓN?  
DE LA OBSESIÓN  
POR EL LUCRO  
A LA DEFENSA  
DE LA VIDA.**

<sup>1</sup> Para una síntesis revisar a Andoni Alonso en el epílogo de: Adrián Almazán Gómez, *Técnica y tecnología: cómo conversar con un tecnólogo* (Madrid: Taugenit, 2021). También en algunas de sus publicaciones como: Andoni Alonso y Iñaki Arzo, *El desencanto del progreso: para una crítica luddita de la tecnología* (Madrid: Dykinson, 2021).

<sup>2</sup> Parte de ese recorrido lo realicé en el segundo capítulo, "No se puede luchar contra el progreso", del libro: Adrián Almazán Gómez, *Técnica y tecnología: cómo conversar con un tecnólogo* (Madrid: Taugenit, 2021).

<sup>3</sup> Jacques Luzi, *Au rendez-vous des mortels: le déni de la mort dans la culture moderne*, de Descartes au transhumanisme (Vaour: Éditions La Lenteur, 2019).

<sup>4</sup> Cornelius Castoriadis, *La Institución imaginaria de la sociedad*. Vol 2. *El imaginario social y la institución*, trad. Marco-Aurelio Galmarini, vol. 2, 2 vols. (Barcelona: Tusquets, 1989).

<sup>5</sup> Así lo ha hecho de manera brillante en su reciente libro Aurélien Berlan: Aurélien Berlan, *Terre et liberté: la quête d'autonomie contre le fantôme de délivrance* (Paris: La Lenteur, 2021).

La palabra innovación se ha convertido en uno de los fetiches de las sociedades contemporáneas<sup>1</sup>. La transformación, el cambio, el avance, el progreso... Todas estas nociones, pese a haber quedado desgastadas, y en algunos casos deslegitimadas, tras varios siglos de uso y abuso, siguen teniendo un aura de respetabilidad y, sobre todo, incendiando las ilusiones y las esperanzas de gran parte de la humanidad. Las raíces de la noción de progreso, que es el árbol del que nace la rama de la innovación, son muy profundas. Tanto como para retrotraernos hasta el cristianismo benedictino, el milenarismo, la teología tomista, la conquista de América o la explosión de las Ilustraciones dentro y fuera de Europa<sup>2</sup>. No obstante, será el s. XIX el que terminará de darle la forma y las características que a día de hoy le seguimos atribuyendo.

En un mundo convulsionado por la irrupción y posterior extensión de la modernidad capitalista (y colonial) en el s.XVI, y tras una violencia de siglos para imponer su proyecto a sangre y fuego en todo el planeta, el progreso se alzó como la gran justificación, como el destino de lo que se pretendía un proyecto compartido y universalizable. Las ya primeras sociedades industriales se vanagloriaban de, por primera vez en la historia, haber construido modos de vida "civilizados". Supuestamente habían logrado doblegar a la naturaleza y ponerla al servicio de la industria. Otro tanto con la sociedad, que habría quedado bajo la tutela protectora del estado. Y, gracias al ingenio humano, a la innovación, la humanidad podía terminar con la penuria y la escasez. En su mano estaba la posibilidad de generar riquezas casi infinitas que, eventualmente, liberarían al ser humano de su condición terrestre, incluso de su finitud y mortalidad<sup>3</sup>, e inaugurarían una nueva era de libertad, ocio y felicidad. De este relato de liberación a través de la abundancia, que esconde gran parte de nuestros problemas al nivel de los imaginarios<sup>4</sup> y amerita ser criticado y depurado<sup>5</sup>, la innovación es el corazón y el motor invisible. Expresión de nuestro ingenio de homo faber, la innovación se coloca en la posición de mediadora entre una naturaleza hostil y egoísta y nuestro supuesto derecho a una vida de lujo, consumo, abundancia y liberación del trabajo.

No obstante, esta ingenua noción de sagacidad humana, de inventiva o de innovación que se ha hecho moneda de cambio en nuestras sociedades durante el último siglo esconde muchos problemas. El primero, crucial en la época contemporánea, el hecho de que no existe fuerza productiva que no sea a su vez destructiva (Manuel Sacristán hablaba de fuerzas productivo-destructivas<sup>6</sup>). En nuestro despliegue de tecnologías e infraestructuras, en la construcción de nuestro metabolismo industrial fósil, hemos puesto en marcha dinámicas destructivas de un calado tan profundo que nos han conducido en la actualidad a una crisis ecosocial planetaria que tiene el potencial de poner en tela de juicio la continuidad de la misma vida humana sobre la tierra. El siglo de la gran prueba suele llamarlo Jorge Riechmann a este siglo XXI<sup>7</sup>. Un siglo en el que nos encontramos en una gran encrucijada en la que poder sobrevivir y, a ser posible, vivir<sup>8</sup> en unos términos que sean dignos de ese nombre, pasa por cambiarlo casi todo: modos de vida, valores, prioridades, economías, metabolismos, imaginarios, etc.

Y, dentro de aquello que debemos cambiar, se encuentra la misma noción de innovación. Al fin y al cabo, lo que ésta ha venido también escondiendo desde hace ya siglos es su colusión total con el proyecto del capitalismo moderno, con sus objetivos

e intereses. El grueso del diseño tecnológico, y una parte muy importante de la investigación científica, llevan desde sus orígenes al servicio de una prioridad social muy concreta y exclusiva de nuestras sociedades: el crecimiento económico. Desde el vasto campo de la innovación tecnológica militar al engrasado mecanismo del desarrollo tecnológico industrial, la innovación lleva tiempo obligada a tener que conjugar su objetivo declarado de “facilitar la vida” o “contribuir al progreso social” con la agenda oculta, pero no por ello menos evidente, de garantizar que ciertos actores sociales sean capaces de hacer de ciertas facetas imprescindibles para el sostenimiento de la vida un nicho de acumulación de beneficio, un negocio. Y otros, a veces coincidentes, obtengan control sobre la vida introduciendo en la misma mediaciones militares, administrativas y burocráticas<sup>9</sup>.

Por eso es un error entender al inventor, al “innovador”, como una mente preclara altruista que trabaja por el bien de la humanidad, como una suerte de medium de un proceso de progreso social imparable, automático e inevitable. Un simple vistazo a la historia de la ingeniería<sup>10</sup> o una reflexión sosegada sobre el auténtico papel social de la tecnociencia hoy<sup>11</sup>, muestra con toda claridad que en realidad los innovadores no se pueden separar de los capitalistas y las élites gobernantes. Ya sea porque se han puesto a su servicio o, como se ha hecho cada vez más habitual en el marco del capitalismo digital con sede en Silicon Valley, porque son simplemente los mismos: Gates, Zuckerberg, Jobs y un por desgracia largo etcétera.

Y, ¿qué papel juega la universidad en todo esto? Sin duda, un papel ambiguo. Por un lado, en tanto que estructura estatal, con vocación de acceso más o menos abierto y con un personal que hasta hace no tanto gozaba de cierta libertad de investigación y de un puesto de trabajo estable, la universidad ha sido en este siglo XX un espacio privilegiado para el desarrollo de una crítica a estos imperativos del desarrollo capitalista industrial o para la realización de una investigación que a priori podríamos considerar “inútil” o “inaplicable”. Las condiciones de abundancia y de estabilidad laboral de la universidad de las sociedades del capitalismo triunfante del siglo XX permitieron la aparición de herejías, la exploración de vías muertas y la búsqueda activa de la transformación social.

No obstante, como señalaron muy bien los miembros del grupo Sobrevivir y vivir<sup>12</sup>, lo anterior convivió desde el principio con la institución de todo un entramado de centros de investigación y de programas de financiación que son el resultado directo del triunfo del Proyecto Manhattan y, en esencia, han actuado siempre como grandes ejes vertebradores de la “innovación universitaria”. Tras el esfuerzo de guerra interdisciplinar que fue capaz de convertir un conocimiento abstracto y todavía muy teórico (la física nuclear y cuántica y la matemática) en un arma concreta, tangible y decisiva en la II Guerra Mundial (la bomba atómica), actores estatales y comerciales comprendieron que el estímulo sistemático de la investigación tecnocientífica podía ser un elemento crucial para sus proyectos de control y expansión económica. Una suerte de apuesta alquímica en la que, por arte de financiación, la piedra inerte de los saberes abstractos y generales podía transmutarse en el oro de los beneficios y el poder. Internet, sin duda, es uno de los ejemplos más paradigmáticos de una colaboración entre el mundo militar

<sup>6</sup> Francisco Fernández Buey, Sobre Manuel Sacristán, ed. Salvador López Arnal y Jordi Mir (Barcelona: El Viejo Topo, 2015).

<sup>7</sup> Jorge Riechmann, Otro fin del mundo es posible, decían los compañeros: sobre transiciones ecosociales, colapsos y la imposibilidad de lo necesario (Madrid: MRA Ediciones, 2019).

<sup>8</sup> Céline Pessis, Survivre et vivre: critique de la science, naissance de l'écologie (Montreuil: Echappée, 2014).

<sup>9</sup> Ivan Illich, Energía y equidad: Los límites sociales de la velocidad (Madrid: Díaz & Pons, 2015); Ivan Illich et al., Profesiones inhabilitantes (Madrid: H. Blume, 1981).

<sup>10</sup> David F Noble, *El diseño de Estados Unidos: la ciencia, la tecnología y la aparición del capitalismo monopolístico* (Madrid: Ministerio de Sanidad y Seguridad Social, 1987).

<sup>11</sup> Grupo Oblomoff, *Un futuro sin porvenir: por qué no hay que salvar la investigación científica*, trad. Javier Rodríguez Hidalgo (Alicante: Ediciones El Salmón, 2014).

<sup>12</sup> Pessis, *Survivre et vivre*; Pessis.

<sup>13</sup> Christian Laval y Pierre Dardot, *La nueva razón del mundo: ensayo sobre la sociedad neoliberal* (Barcelona: Gedisa, 2013).

y universitario que termina desplegando una capacidad inusitada para la acumulación y el control social. Y, aunque sin duda esta perspectiva siempre ha redundado en una financiación mayor para las “ciencias duras”, el estímulo alcanzó también a las áreas tradicionalmente consideradas humanistas, en las que se identificó el poder crucial de moldear y dirigir los imaginarios sociales y, por tanto, las áreas de legitimidad y las corrientes de deseo de una sociedad. ¿A qué si no eso se dedica la publicidad o ciertas ramas de la psicología?

De hecho, el mundo empresarial no tardó en unirse al estado en el deseo de valorizar el desarrollo tecnocientífico. En su forma industrial le sirvió, entonces y ahora, para librar un tipo de guerra diferente: la del consumo y la seducción. Una guerra que se libró contra sociedades propias y ajenas. Es así como los actores privados comenzaron a reforzar su inversión en investigación, con buques insignia como los Bell Labs en Estados Unidos y, en paralelo, a orientar y moldear las prioridades de los importantes recursos estatales dedicados al fomento de la innovación. De manera progresiva, los ámbitos que se financiaban con mayor ímpetu y continuidad en las universidades estatales eran precisamente aquellos que resultaban funcionales a muchas de las industrias pujantes en esa explosiva segunda mitad del siglo XX: automoción, informática, química, materiales, comunicación, etc.

Este proceso, que inicialmente fue lento y no trastocó el corazón de una universidad que giraba todavía aún en torno a la docencia y seguía disfrutando de buenas condiciones laborales y de una relativa falta de control burocrático, tomó un momentum imparable al calor de la mutación neoliberal que sacudió al mundo a finales del siglo XX. Es entonces cuando la universidad sufrirá una transformación de calado en la que la innovación jugará un papel preponderante. El objetivo del proyecto neoliberal era hacer de cada ser humano un empresario de sí mismo<sup>13</sup> y, al mismo tiempo, transformar la vida en una competición incesante en los diferentes planos de un mercado fractalizado que aspiraba a ocupar todo el espacio social. Siendo así, el imperativo que progresivamente se impuso en la universidad fue el de “dejar de dar la espalda” a la sociedad. Pero, ¿a qué sociedad? Precisamente a una definición de sociedad que reduce ésta a los actores empresariales y sus intereses particulares.

No debe quedar espacio para el conocimiento abstracto, para la reflexión democrática, para la crítica o incluso para la participación en los procesos de transformación y cuestionamiento. La universidad, en resumen, debe dejar de ser un templo de la protesta y el cambio social como había sido en el siglo XX y volcar su energía en la construcción del nuevo mundo sin alternativas que surge de las cenizas de la Chile de Allende. La formación tiene que reducirse a competencias evaluables, las clases convertirse en espacios de transmisión de conocimiento “útil”, y la investigación crear una innovación que solo es tal si puede valorizarse económicamente, por ejemplo vía patentes.

La universidad en las últimas décadas ha quedado cada vez más reducida a una cámara de eco de las necesidades y los intereses del mundo empresarial, un espacio de formación profesional ampliada que, ya desde el origen, manufacture trabajadores

sumisos, resilientes ante la precariedad, y dispuestos a reciclarse todas las veces que la destrucción creativa del capitalismo lo imponga. Ese es, en esencia, el giro que imprimió en el espíritu de la organización universitaria el Plan Bolonia. Pero, además, esta alianza estratégica entre universidad y empresa se estrecha en los frentes más diversos. Desde la presencia de empresarios en consejos sociales que cada vez más aumentan su poder sobre la organización administrativa de la universidad hasta la presencia explícita de negocios en la universidad (en especial bancos), pasando por un importante flujo de financiación que mana desde bancos, fundaciones y conglomerados empresariales hasta los centros de educación superior a través de cátedras promocionadas, becas de formación o proyectos de investigación.

Se da, de hecho, una doble pinza que ahoga a las universidades contemporáneas. Por un lado, la imposición de criterios meritocráticos a través de los requisitos de instancias de evaluación como la ANECA o de los comités de evaluación de las convocatorias de becas posdoctorales y doctorales estatales. El buen hacer de los docentes-investigadores universitarios se reduce a una sumatoria de méritos cuantitativos que son inseparables de una nueva industria: el capitalismo académico. Revistas científicas de pago, congresos universitarios, universidades privadas, etc. Todas ellas funcionales a la acumulación de unos logros que posteriormente se valorarán “al peso” y que introducirán una capa de arbitrariedad burocrática en la contratación que se sumará a la capa feudal y nepotista que sigue respirando bajo ella. Compitiendo a muerte por un contrato precario desde el que saltar a una beca posdoctoral o al vacío, este aspirante a docente-investigador universitario quedará atrapado en el imperativo de seguir acumulando méritos abstractos. La pinza de la universidad contemporánea se cerrará por el lado de una ausencia endémica de financiación, en muchos casos imprescindible para acumular los méritos que se exigen como condición de inserción en la universidad. Así, la empresa y la satisfacción de sus intereses particulares se convertirá en una de las pocas vías a las que recurrir a la hora de complementar unos fondos de los que la universidad, endémicamente infrafinanciada en los estados neoliberales, carece.

Así, la innovación queda cercenada y reducida, por un lado, al conjunto de actividades que puedan ser compatibles con los intereses y prioridades de un conjunto de financiadores en los que la empresa privada ejerce una importancia crucial de forma directa, mediante la concesión directa de fondos, o indirecta, mediante su poder para influir los ejes estratégicos de la financiación estatal. Por otro lado, sólo se considerará innovador aquello que se introduzca en el estrecho marco de unos sistemas de evaluación y contratación que llevan décadas inmersos en un delirio meritocrático en el que los medios se comieron hace tiempo a los fines. La publicación ya no tiene como objetivo la divulgación o el debate, sino que el artículo es un fin en sí mismo. El encuentro en un congreso de investigación no es la ocasión de estrechar lazos de colaboración o intercambiar conocimiento especializado, sino que su principal razón de ser es su conversión en mérito curricular o el cabildeo que permita ulteriores intercambios de financiación. Y el proyecto de investigación, en principio hoja de ruta de un trabajo orientado a la satisfacción de necesidades socialmente democráticamente determinadas, se convierte en la condición de posibilidad de acceder a fondos que, en muchos casos, servirán sobre todo para sentar las bases humanas y burocráticas de

<sup>14</sup> Antonio Valero Capilla, Alicia Valero Delgado, y Adrián Almazán Gómez, *Thanatia. Los límites minerales del planeta, Más madera* (Barcelona: Icaria, 2021).

<sup>15</sup> Antonio Turiel, *Petrocalipsis: crisis energética global y cómo (no) la vamos a solucionar* (Madrid: Alfabeto, 2020).

<sup>16</sup> Debo la sugerencia de este concepto a la profesora de la Universidad de Valladolid Margarita Mediavilla. En el contexto de nuestra discusión sobre la necesaria transformación del ámbito técnico, ella sugirió que al igual que tenemos permacultura para transformar nuestra agricultura necesitaríamos permaingeniería para transformar nuestras tecnologías. He desarrollado la noción de técnicas humildes como herramientas para el decrecimiento en el contexto de colapso ecosocial actual en el artículo, todavía inédito, "Técnicas humildes para el siglo de la gran prueba". Éste se integrará en la futura publicación *Humanidades Ecológicas*, que aparecerá en 2022 en el sello Tirant Lo Blanch

<sup>17</sup> Francisco Fernández Buey, *Politética* (Madrid: Editorial Losada, 2003).

<sup>18</sup> Carlos de Castro Carranza, *El Origen de Gaia: una teoría holista de la evolución* (Madrid: Libros en Acción, 2020).

la concesión de un proyecto ulterior. Un pesadillesco uroboros en el que la universidad queda fundamentalmente desactivada socialmente, presa en una jaula de hierro autista y ciega. Una dinámica que, por lo demás, está teniendo ya severos efectos sobre la salud mental y la seguridad vital de una parte importante de sus víctimas.

¿Supone lo anterior que habría que rechazar toda búsqueda de innovación en el ámbito de la universidad, renunciar a esta palabra por completo por su alianza con la búsqueda del lucro y las dinámicas de destrucción en curso, o simplemente apostar por la desaparición total de la institución universitaria? No necesariamente. Sin duda, es imprescindible poner sobre la mesa la necesidad de pensar la universidad en la encrucijada de los intereses sociales, políticos y económicos. Complejizar su historia para poder también realizar una actuación compleja sobre la misma que transforme en profundidad su organización, sus fines, sus medios, su rol social, etc. Una tarea que puede abordarse desde multitud de vías y con estrategias diversas.

Una vía que sería relativamente compatible con la universidad realmente existente, pasando eso si por una transformación de las prioridades de investigación y financiación, y que además no rompería la identificación moderna entre innovación y cambio tecnológico, sería la reorientación profunda de la investigación y el desarrollo ingenieril. Si fuéramos capaces de dismantelar la hermandad que desde hace siglos ha existido entre este ámbito y la industria, y sobre todo consiguiéramos que en la ecuación del diseño no tuviera que entrar la posibilidad de una valorización capitalista de sus creaciones, la ingeniería podría pasar de corazón del problema a parte de la solución.

En ninguna disciplina como en ésta las ideas de innovación y calidad han quedado más profundamente identificadas con el proyecto devastador y ecocida del capitalismo industrial. Es la ingeniería la responsable de la construcción de un metabolismo fósil, y de toda la panoplia tecnológica que le acompaña, que ahora nos apresa como una jaula de hierro. No obstante, frente a nosotros hoy se abre el reto de diseñar técnicas compatibles con metabolismos desfosilizados y, además, independientes de materiales escasos y/o contaminantes (fundamentalmente de muchos de los minerales hoy omnipresentes en nuestras sociedades<sup>14</sup>). Y para ello, muchas de las innovaciones fetiches que se nos presentan hoy son radicalmente insuficientes<sup>15</sup>. Ni el coche eléctrico, ni el hidrógeno verde, ni las renovables industriales de alta tecnología pueden sacarnos del enorme nudo metabólico en el que nos hemos introducido. Necesitamos pensar en cómo reorganizar ámbitos como la producción de alimentos, el transporte o la industria utilizando mucha menos energía, haciendo valer la fuerza del sol y el agua para la realización de trabajo mecánico o térmico directo y volviendo a situar el cuerpo animal como un vector energético clave. En todo ello una nueva forma de entender la ingeniería, una suerte de permaingeniería<sup>16</sup>, y una nueva concepción de la técnica<sup>17</sup>, es crucial. Una transformación que, sin lugar a dudas, sería mucho más innovadora y hablaría infinitamente más de calidad que el grueso del trabajo de investigación y desarrollo que ocupa hoy a una universidad obsesionada con el nanomundo y los materiales de síntesis.

No obstante, el ámbito donde la transformación de la noción de innovación y calidad universitaria tiene que cambiar de manera más urgente es el social. El cuadro sintomático que nos ofrece la actual crisis ecosocial global no es más que el reflejo de una enfermedad más profunda: el capitalismo industrial. Y la cura de esta enfermedad no pasa fundamentalmente por innovaciones tecnocientíficas. Donde necesitamos innovaciones radicales es en ámbitos como la organización política, la estructura económica, los imaginarios o la poliética<sup>18</sup>. Necesitamos abandonar el imperativo de crecimiento económico y construir economías decrecentistas que pongan la vida en el centro. Necesitamos replantear nuestro lugar en el conjunto de la trama de la vida aprendiendo que somos parte de un todo mayor, Gaia<sup>19</sup>. Necesitamos abandonar una historia de concepciones antropológicas y filosóficas, de imaginarios, que han pretendido que podemos situarnos como especie más allá de la naturaleza, o incluso hacernos dueños y dominadores de ella. Necesitamos nuevas formas de organizarnos políticamente que acaben con los actuales oligopolios y recuperen los recursos que hoy captura un estado fundamentalmente al servicio de las dinámicas de acumulación y volcado en su propia reproducción. Esta riqueza comunal tiene que invertirse en el mantenimiento, la construcción y la extensión de bienes comunes, que tienen el potencial de sustituir a los actuales espacios de lo “público-estatal”<sup>20</sup>. Necesitamos construir todo lo anterior con criterios de justicia global y abandonando nuestros actuales modos de vida imperiales, la desgarradora constatación de que para que nosotros vivamos y consumamos como lo hacemos en nuestro territorio, otros muchos cuerpos-territorios<sup>22</sup> tienen que transformarse en zonas de sacrificio. Necesitamos, en suma, acabar con una inercial social que nos pone a corto plazo colectivamente en riesgo como especie. Y para ello tenemos que construir sociedades decrecentistas que giren en torno al ecofeminismo y ponga el sostenimiento de la vida<sup>23</sup>, y no los beneficios, en el centro.

Para una transformación de este calado, que indudablemente supondría una innovación social absolutamente radical, necesitamos poner en marcha ejercicios de paideia<sup>24</sup>, de alfabetización ecosocial. Para los anteriores se requeriría el concurso de gran cantidad de actores sociales y de estrategias de acción diversas. Por ejemplo, los movimientos sociales tendrían el potencial de jugar un papel crucial como laboratorios de praxis diversas y matraces en los que realizar la alquimia de una profunda mutación antropológica y de nuestros modos de vida. O también la universidad, cuyo potencial como catalizador de estos cambios podría ser notable.

Así lo señalaba Jorge Riechmann en su sugerente experimento mental UAM 2050<sup>25</sup>, en el que delineaba la trayectoria que tendría que adoptar la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) para convertirse en una palanca de este cambio necesario y dejar de ser, como lo es en la actualidad, parte de la dinámica que nos hunde cada vez más profundamente en el pozo de un colapso ecosocial acelerado. La UAM, proponía el filósofo madrileño, podría transformar sus terrenos y entregarlos a la agroecología y la permacultura. Podría acompañar e impulsar una transformación ecosocial de la biorregión en la que se sitúa que trabajara por construir un metabolismo que cerrara los ciclos naturales y se focalizara en la producción de alimentos. Podría sustituir sus medios de transporte fósiles por bicicletas o, llegado el caso, carros de tiro. Podría

<sup>19</sup> Luis Lloredo Alix, «Bienes comunes», *Economía: Revista en Cultura de la Legalidad*, n.o 19 (2020): 214–36.

<sup>20</sup> Ulrich Brand y Markus Wissen, *Modo de vida imperial. Vida cotidiana y crisis ecológica del capitalismo* (Argentina: Tinta Limón, 2021).

<sup>21</sup> Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo et al., «Mapeando el cuerpo-territorio. Guía metodológica para mujeres que defienden sus territorios» (Quito (Ecuador): Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo, 2017).

<sup>22</sup> Maria Mies y Veronika Bennholdt-Thomsen, *The Subsistence Perspective: Beyond the Globalised Economy* (New York : Australia : New York : Distributed in the USA exclusively by St. Martin's Press: Zed Books ; Spinifex Press, 1999).

<sup>23</sup> Giorgio Baruchello y Ingerid S. Straume, *Creation, Rationality and Autonomy: Essays on Cornelius Castoriadis* (NSU Press & Nordiskt Sommaruniversitet, 2013), <https://doi.org/10.13140/2.1.4311.6804>.

<sup>24</sup> Jorge Riechmann, Informe a la subcomisión del Cuaternario (Árdora, En prensa).



<sup>25</sup> Jorge Riechmann, *Ética extramuros* (segunda edición revisada y ampliada de *Interdependientes y ecodependientes*) (Madrid: Ediciones UAM, 2016).

<sup>26</sup> Marina Garcés, *Nueva ilustración radical*, Primera, *Nuevos cuadernos 4* (Barcelona: Anagrama, 2017).

<sup>27</sup> Los años 60 nos dejaron un rico legado de movimientos de investigadoras e investigadores que denunciaron la connivencia entre la tecnociencia y la guerra o el capitalismo, movimientos que pretendieron acabar con ella. El ejemplo más inspirador en ese sentido es el movimiento francés *Sobrevivir y vivir*, al que he venido haciendo referencia: Pessis, *Survivre et vivre*.

<sup>28</sup> Ha dado comienzo un inspirador movimiento internacional de desobediencia civil ante la actual trayectoria suicida del capitalismo industrial de investigadoras e investigadoras de todo el mundo bajo la etiqueta *Scientist Rebellion* (<https://scientistrebellion.com/>)

transformar sus programas transversalizando la ecoddependencia y la interdependencia en todas las disciplinas, especialmente en la economía, que es una de las principales cajas de resonancia de la ideología neoliberal más descarnada. Podría ampliar su noción de sociedad para incluir en ella a todos los actores, no solo los que buscan el lucro, y tratar de actuar como catalizador y altavoz de sus luchas. Incluso, por qué no, trabajar por la construcción de una comunidad en la que tuviera cabida la vida no humana<sup>26</sup>. Podría liberarse de su obsesión por el lucro y su delirio meritocrático convirtiéndose en una infraestructura del común en el que se dieran cita las personas en base a intereses compartidos y, probablemente, sin mediación del salario. Y, quizá lo más importante, podría volver a recuperar su proyecto histórico de construir la más importante innovación social que necesitamos: la democracia. Hacer de la universidad un espacio abierto a la reflexión, pero sobre todo a la confrontación de una sociedad que ha tomado una senda suicida, es más necesario que nunca. Un espacio que, inevitablemente, tendría que integrarse en procesos amplios de lucha social sin los que el decrecimiento ecofeminista que necesitamos es simplemente imposible.

Un comienzo modesto de esta gran transformación que lleve a la universidad a comenzar a priorizar la vida sobre el lucro podría ser la transversalización de la enseñanza de la filosofía como herramienta de conocimiento crítico, como palanca de una nueva ilustración radical<sup>27</sup>. O, también, la introducción de un paquete de formación ecosocial básica, de alfabetización ecosocial, que permitiera a estudiantes y trabajadores situarse de manera realista en la gravedad de nuestra situación presente, probablemente un condición necesaria, aunque no suficiente, de la puesta en marcha de transformaciones sociales de calado.. O, por ejemplo, una reorientación que cambiara la obsesión por la empleabilidad en el actual mercado del capitalismo industrial por la priorización de una formación en aquellos conocimientos imprescindibles para la satisfacción de las necesidades básicas, para garantizar la subsistencia: agricultura, conservación de alimentos, artesanía, prevención en el ámbito de la salud, cuidados, bioconstrucción...

Aunque quizá, y como condición previa a incluso estos comienzos tan modestos, lo que necesitamos con más urgencia es salir del sonambulismo en el que llevamos décadas inmersos como comunidad universitaria, tomarnos de la mano y hacernos conscientes de que tenemos una responsabilidad compartida con el resto de la sociedad que no podemos seguir ignorando. Abandonar nuestra lucha egocéntrica por un mejor puesto en el infierno del capitalismo democrático, nuestra hipócrita pretensión de objetividad científica y, siguiendo la inspiración de los investigadores que nos precedieron<sup>28</sup>, y de nuestros contemporáneos<sup>29</sup>, poner el cuerpo en la defensa de una vida sin la que lo demás pierde todo valor.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adrián Almazán Gómez (2021). *Técnica y tecnología: cómo conversar con un tecnólogo*. Madrid: Taugenit.
- Andoni Alonso y Iñaki Arzoz (2021). *El desencanto del progreso: para una crítica luddita de la tec-nología*. Madrid: Dykinson.
- Antonio Turiel (2020). *Petrocalipsis: crisis energética global y cómo (no) la vamos a solucionar*. Madrid: Alfabeto.
- Antonio Valero Capilla, Alicia Valero Delgado, y Adrián Almazán Gómez (2021). *Thanatia. Los límites minerales del planeta, Más madera*. Barcelona: Icaria.
- Aurélien Berlan (2021). *Terre et liberté: la quête d'autonomie contre le fantasme de délivrance*. Paris: La Lenteur.
- Carlos de Castro Carranza (2020). *El Origen de Gaia: una teoría holista de la evolución*. Madrid: Libros en Acción.
- Céline Pessis (2014). *Survivre et vivre: critique de la science, naissance de l'écologie*. Montreuil: Echappée.
- Christian Laval y Pierre Dardot (2013). *La nueva razón del mundo: ensayo sobre la sociedad neoli-beral*. Barcelona: Gedisa.
- Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo et al (2017). *Mapeando el cuerpo-territorio. Guía metodológica para mujeres que defienden sus territorios*. Quito. Ecuador:Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo.
- Cornelius Castoriadis (1989). *La Institución imaginaria de la sociedad. Vol 2. El imaginario social y la institución*, trad. Marco-Aurelio Galmarini, vol. 2, 2 vols. Barcelona: Tusquets.
- David F Noble (1987). *El diseño de Estados Unidos: la ciencia, la tecnología y la aparición del capi-talismo monopolístico*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Seguridad Social.
- Francisco Fernández Buey (2003). *Política*. Madrid: Editorial Losada.
- Francisco Fernández Buey (2015). *Sobre Manuel Sacristán, ed. Salvador López Arnal y Jordi Mir*. Barcelona: El Viejo Topo.
- Giorgio Baruchello y Ingerid S. Straume (2013). *Creation, Rationality and Autonomy: Essays on Cornelius Castoriadis* (NSU Press & Nordiskt Sommaruniversitet, <https://doi.org/10.13140/2.1.4311.6804>

- Grupo Oblomoff (2014). *Un futuro sin porvenir: por qué no hay que salvar la investigación científica*, trad. Javier Rodríguez Hidalgo. Alicante: Ediciones El Salmón.
- Ivan Illich (2015). *Energía y equidad: Los límites sociales de la velocidad*. Madrid: Díaz & Pons.
- Ivan Illich et al (1981). *Profesiones inhabilitantes*. Madrid: H. Blume.
- Jacques Luzzi (2019). *Au rendez-vous des mortels: le déni de la mort dans la culture moderne, de Descartes au transhumanisme*. Vaour: Éditions La Lenteur.
- Jorge Riechmann (2016) , *Ética extramuros (segunda edición revisada y ampliada de Interdependientes y ecodependientes)*. Madrid: Ediciones UAM.
- Jorge Riechmann (2019). *Otro fin del mundo es posible, decían los compañeros: sobre transiciones ecosociales, colapsos y la imposibilidad de lo necesario*. Madrid: MRA Ediciones.
- Jorge Riechmann, *Informe a la subcomisión del Cuaternario* (Árdora, En prensa).
- Luis Lloredo Alix (2020). *Bienes comunes. Eunomía: Revista en Cultura de la Legalidad*, n.o 19, 214-36.
- Maria Mies y Veronika Bennholdt-Thomsen (1999). *The Subsistence Perspective: Beyond the Globalised Economy*. New York : Australia : New York : Distributed in the USA exclusively by St. Martin's Press: Zed Books ; Spinifex Press. .
- Marina Garcés (2017). *Nueva ilustración radical, Primera, Nuevos cuadernos 4*. Barcelona: Anagrama.
- Ulrich Brand y Markus Wissen (2021). *Modo de vida imperial. Vida cotidiana y crisis ecológica del capitalismo*. Argentina: Tinta Limón.



# .0016

---

IGOR AHEDO GURRUTXAGA

JONE MARTINEZ-PALACIOS

ANDERE ORMAZABAL GASTON

**GOBERNANZA  
UNIVERSITARIA  
EN LA LEY DE  
UNIVERSIDADES  
EN ESPAÑA:  
¿UNA  
EXCEPCIÓN?**

El Consejo de Ministros aprobó el 21 de mayo de 2022 la propuesta de Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU), iniciando de su tramitación parlamentaria. El documento presentado cierra un ciclo marcado por un amplio proceso de consulta y negociación y viene antecedido por dos borradores elaborados bajo la batuta Manuel Castells. Se avanza de esta forma en el cumplimiento de una de las exigencias de las autoridades europeas, que han asumido una actitud proactiva en el impulso de la reforma del marco normativo de la Educación Superior (ES). En este texto, redactado el mismo día en el que la LOSU inicia su trámite parlamentario, retomamos algunas claves de la investigación desarrollada en 2020 para el Ministerio de Universidades en la que se trataron de identificar los nodos centrales para la reforma de la Ley de Universidades a partir de una investigación cualitativa en la que participaron 40 personas representativas de las diversas posiciones existentes en el ecosistema universitario. Una versión más amplia de este acercamiento puede consultarse en Ahedo, Martínez-Palacios y Ormazabal (2022). Comenzaremos identificando los elementos normativos y performativos de las reformas en Europa, antes de identificar cómo enfrenta la LOSU estos aspectos. Como veremos, la formulación presentada en el Consejo de Ministros se presenta como una excepción en el escenario europeo, en el que el carácter progresista del gobierno español evidencia la posibilidad de plantear escenarios que no supongan un seguimiento a pies juntillas de los preceptos economicistas neoliberales.

## EL ETHOS Y LA PRÁCTICA DE LAS REFORMAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

A grandes rasgos, el modelo de reforma implementado en Europa se ha asentado sobre los principios de la nueva gestión pública, fuertemente condicionados por el ethos neoliberal (Jessop, 2017). El modelo parte de una valoración negativa del despliegue de la educación superior en base a la cuál ésta se habría vuelto más grande, menos elitista y menos eficaz respecto de las necesidades de la economía (Enders, Boer & Weyer, 2012). Sobre estas bases, desde los organismos europeos se ha estimulado una orientación empresarial, asentada en la competencia y la gerencia externa (Sánchez-Barrioluengo, 2019), apoyado en tres horizontes de reforma: el transversal, asociado a la rendición de cuentas de la labor investigadora, docente y social; el interno, relativo a la forma de gobierno y elección; el externo, vinculado a la participación de la sociedad en la gestión y dirección de las universidades. Estos aspectos, de facto, han sido los ejes sobre los que se han asentado las reformas universitarias en Europa desde hace 20 años, adecuando el marco regulatorio sobre la base de los preceptos de la Nueva Gestión Pública, asentada en los principios de la eficiencia y la eficacia (Donina & Hasanefendic, 2018; Tarkman, 2008; Christensen, 2011; Macheridi & Paulsson, 2021).

En lo relativo al control transversal de las universidades, se está asistiendo a un modelo de “autonomía regulatoria” en la que el Estado orienta la acción universitaria condicionando la financiación pública al logro de objetivos previamente pactados con las instituciones gubernamentales (Enders, Boer & Weyer, 2012). Este modelo, ya consolidado en España a partir del despliegue de los contratos-plan autonómicos asocia la financiación al cumplimiento de una serie de objetivos pre-establecidos, lo que se concreta en una presión, en ocasiones caracterizada como bullying hacia el profesorado (Zawadzki & Jensen, 2020), que convierte a la universidad en un espacio “performativo” que en ocasiones acaba trasladando a sus profesionales lógicas de terror asentadas en la fragilidad, precariedad e incluso brutalidad en las formas de administración (Jones, Visser & Stokes, 2020). Este ethos se apoya en una estrategia normativa que está afectando a las formas de gobernanza interna en la universidad, al igual que ha sucedido en el resto de Europa (Donina & Hasanefendic, 2018; Gornitzka & Maassen, 2017; Capano & Pritoni, 2020). Y aunque en el sistema universitario hay perspectivas estratégicas diferentes que apuestan desde modelos verticales y directivos a modelos horizontales de profundización democrática (Castro y Georgeta, 2011), lo cierto es que la práctica europea ha pasado por limitar en sistema democrático de representación interna dejando de lado el modelo de vertebración napoleónica del gobierno interno, asentado en el principio del voto, con cuerpos de representación amplios. Ello, siguiendo los preceptos impulsados por la OCDE (Donina & Hasanefendic, 2018; Gornitzka & Maassen, 2017) ha mediatizado las reformas en Países Bajos, Suecia, Dinamarca o Austria (Capano & Pritoni, 2020). Finalmente, el tercer aspecto de la reforma de la gobernanza en Educación Superior es el que hace referencia la forma de relación con la sociedad, otro de los ejes centrales sobre los que ha pivotado el debate regulatorio en Europa (Jessop, 2017; Gornitzka, Maassen & de Boer, 2017). Así, más allá del modelo anglosajón que perfila el horizonte más puro por el que se apuesta desde los postulados de la nueva gestión pública y las premisas del modelo neoliberal (Brazzill, 2020), todas las reformas europeas han admitido la posibilidad (cuando no impuesto) de una gestión externa. Este es el caso de la reforma Portuguesa, que deja en manos de las universidades la posibilidad de adoptar estos modelos o mantener el actual de autonomía en la gestión externa.

## NODOS CENTRALES DE LA REFORMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESPAÑA.

A la hora de hacer frente a la reforma de la Ley de Universidades, como punto de partida de un amplio proceso de consulta a los actores implicados, el Ministerio encargó al equipo de Parte Hartuz que encabezamos las personas autoras de este texto el diseño de una investigación orientada a cartografiar los nodos centrales sobre los que debería pivotar la reforma de la LOSU. Con la realización de entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión, entre enero y marzo de 2020 se recabó la información de personas representativas de los discursos y posiciones existentes en el espacio universitario.

Buscando la paridad de género, se entrevistó a personas con perfiles de gestión interna (altos cargos de universidades y rectoras/es) y de gestión externa (altos cargos institucionales del ministerio), a alumnado y al PDI (considerando especialmente la opinión del personal en situación de precariedad). En las siguientes líneas desgranamos algunos aspectos identificados (Ahedo, Martínez-Palacios & Ormazabal, 2022) por las personas participantes en torno a los elementos centrales de las reformas europeas, así como la formulación actual de la propuesta de Ley que inicia mientras escribimos estas líneas su debate parlamentario

#### PRECARIEDAD Y FINANCIACIÓN

Uno de los elementos compartidos entre todas las personas participantes, que atraviesa las diversas posiciones, es el que se refiere a la “inaceptable” precariedad del personal docente e investigador y a la clara ausencia de financiación pública. Dos de las personas participantes ponen voz en sus testimonios a las lógicas de precariedad que, en algunos casos, como se observa a continuación, tienen efectos en el plano personal

Una profesora entrevistada, a las puertas de un concurso, no sabía dónde estaría el mes siguiente: “vives en una incertidumbre constante”.

Me presenté a esta plaza de promoción y a lo mejor en agosto me quedo sin trabajo. Vas preparando tus asignaturas y a lo mejor el año que viene ya no estás en esta universidad. Esa incertidumbre, mentalmente, agota. A mi edad que son 36 años tengo proyectos vitales que no son laborales. Siempre los vas postergando... Cansa, es constante, no hay un descanso. Y sigues porque eres tenaz. PDI inestable.

El reconocimiento de esta situación fue un aspecto remarcado por los representantes ministeriales como clave en la reforma universitaria. Una de las participantes enmarca la cuestión.

Creo que hay que pensar en los ciclos de vida, hay que pensar no solo en derechos salariales sino también en ciclos de vida, en la sostenibilidad de la vida. Alto cargo Ministerio de Universidades.

Algo que es importante considerar, habida cuenta de la dureza a la que se enfrenta una parte importante del profesorado:

Saqué la plaza y después de eso tuve una caída muy importante a nivel emocional, supongo que mi cuerpo dijo que no aguataba más, mi cuerpo y mi mente pero sobre todo mi cuerpo, no era posible más. Cogí la baja, en el informe pone trauma por estrés agudo porque no podía poner depresión en un expediente de una persona tan joven porque iba a crear un estigma. Yo empezaría a pensar qué tipo de ser humano puede estar en la academia de una forma que merezca ser vivida, que sea sostenible, de una forma que no genere a personas enfermas. Quien está en el ministerio de educación solo tiene que contabilizar el número de personas que cogen la baja por depresión o por trastorno por estrés agudo, que ha incrementado notablemente.



Todo ello está tremendamente vinculado con esa certificación de un tipo ideal que es el “ciudadano champiñón” que no necesita a nadie y caemos, yo personalmente, creía que no necesitaba a nadie y que era un ciudadano champiñón en mi locura de llegar a esas calificaciones. Es una locura. PDI Estable.

A la hora de comprender el ethos que impregna a la academia y que tiene como consecuencia efectos sobre el profesorado, la cita anterior rescata acertadamente un término de Amaia Pérez Orozco (2010: 137), el de “trabajador/a champiñón”, con el que se refiere al individuo “que brota plenamente disponible para el mercado, sin necesidades de cuidados propias ni responsabilidades sobre cuidados ajenos, y desaparece una vez fuera de la empresa”. Arrastrando esta figura al ámbito educativo y académico nos encontraríamos con individuos que explotan el trabajo de quienes los rodean –principalmente mujeres– o, como en el caso anterior, se auto-explotan para cumplir su objetivo productivo. Un objetivo que, como parte de la esfera pública, destierra cualquier elemento que tenga que ver con los cuidados, las emociones, las vulnerabilidades y, en general, la vida. Hablamos, entonces, del académico/a-profesor/a-alumno/a champiñón.

Esta lógica de precariedad, además, se amplifica con la eventualidad y la falta de garantía de estabilidad. Algo que, en un contexto de recorte de la financiación pública, ha llevado a las universidades a aprovechar la figura del profesorado asociado, originariamente pensado para atraer a profesionales de experiencia, para contratar a personal con contratos precarios al no ser imputada la investigación. En 2021, de los más de 25.000 contratos bajo esta figura, el 46% era doctor y el 45% acumulaba más de 6 años en el puesto. De común acuerdo con el resto de participantes, desde el Ministerio definían el origen y las consecuencias de esta situación.

La falta de financiación que ha sufrido la universidad española ha hecho que se hayan utilizado figuras de profesorado de formas verdaderamente inaceptables. (Alto cargo del Ministerio).

A este respecto, la propuesta de reforma de la Ley de Universidades contempla una serie de novedades que se salen de la lógica normativa europea y que deberían ser valoradas por su orientación hacia la consolidación de la financiación pública y la estabilización del profesorado. Concretamente, se determina la obligatoriedad de que el Estado y las CCAA elaboren un Plan de incremento del gasto público en base al cuál se destine en un mínimo del 1% a la Educación Superior, en el conjunto del Estado. Un hito que no estaba presente en borradores previos, aunque había sido demandado de forma unánime por todos los participantes en la investigación. En paralelo, otro de los elementos centrales del articulado de la Ley es la limitación al 8% del profesorado laboral temporal (que en algunas universidades alcanza el 80% y que la ley actual limita al 40%), así como la definición de la trayectoria a la estabilización con figuras de recorridos temporales tasados asentados en las lógicas de la incorporación, consolidación y promoción, que en el caso del profesorado asociado obliga a su contratación indefinida antes del fin de 2024.

## GOBERNANZA

Como hemos visto, uno de los instrumentos sobre los que se apoya la nueva gestión pública en educación superior para reorientar el espacio universitario es el de la financiación condicionada. Este aspecto se mantiene en el caso de la reforma de la LOSU, pero el ministerio vincula la financiación no solo a la investigación, sino a otros elementos con un fuerte componente social como es a) el caso de medidas para avanzar en la equidad de género, que entre otros aspectos se concreta en la obligatoriedad de implementar Planes de Igualdad o en políticas de acción positiva en el desarrollo de la carrera profesional; b) la difusión de la Ciencia Abierta y Ciudadana, respecto de la cual la Ley apuesta por la obligatoriedad de la difusión en abierto de los avances científicos y la ampliación de la presencia de la universidad en su entorno con proyectos con la sociedad civil o estrategias de aprendizaje-servicio; o c) la apuesta por la formación a lo largo de la vida, que en la Ley incorpora la apuesta por micro-credenciales oficiales de entre 4 y 30 créditos, orientadas a ampliar más allá de los sectores juveniles la capacidad formativa.

Respecto de la forma de gobierno interno, en la investigación realizada en 2020 se evidencian propuestas contrapuestas:

¿Cómo defines ser rector? Pues como ser pastor de un rebaño de gatos. ¿Cómo gestionamos estratégicamente? ¿Cómo lo hacemos? Es que ahora ¡ponte a hacer cualquier reforma en las universidades [menciona por ejemplo el cambio del 4+1 al 3+2]! Se paralizan las universidades por los reinos de taifas que hay, porque no los puedes romper tan fácilmente. Yo cambiaría la gobernanza para introducir elementos que permitan alinear mejor el equipo rectoral con las direcciones de los centros y las direcciones de los departamentos. Equipo rector universidad.

Habría que pensar en una estructura más imaginativa que permitiese que hubiese muchas personas haciendo pocas cosas y formando por tanto un “nosotros” más amplio a partir de unos horizontes definidos y compartidos. Sería como una especie de centralismo democrático a la vieja usanza en el que se define un horizonte compartido, con una fórmula casi libertaria de participación por grupos. La clave es mucha gente haciendo pocas cosas a partir de un horizonte definido, marcado e inamovible. PDI universitario.

De la misma forma, aunque no existen en la investigación posiciones que apuesten directamente por la gestión externa, algunos actores manifestaron la necesidad de aportar un marco regulatorio amplio que posibilitara a algunas universidades apostar por esta vía, de acuerdo con el modelo portugués.

En su concreción legislativa, el articulado ha ido variando en sus diversas formulaciones. En el primero de los borradores se apostaba por abrir la posibilidad a formas directivas verticales y de gestión externa profesionalizada. Sin seguir el modelo neoliberal anglosajón (Brazzill, 2020), dejaba en manos de las universidades la posibilidad de adoptar estos modelos o mantener el actual, de acuerdo con la reforma universitaria

Portuguesa (Donina & Hasanefendic, 2018). Sin embargo, el segundo de los borradores supone un giro y articula un modelo que cierra la puerta a fórmulas de gobierno y gerencia externas a la par que plantea una vertebración napoleónica del gobierno interno, asentado en el principio del voto, con cuerpos de representación amplios. Finalmente, el articulado definitivo mantiene la esencia del segundo borrador, cerrando la puerta al gobierno externo, pero deja en manos de las universidades la definición de estructuras de gobierno amplias o cerradas, salvaguardado el principio del sufragio universal. Aspecto importante, ya que deja en manos de la comunidad universitaria la correlación de fuerzas para que desde las planchas que optan a dirigir las universidades se definan modelos más abiertos o más cerrados. Dicho de otra forma, el modelo más o menos cerrado sobre el que se regularán las universidades va a depender de quien gobierne y de las propuestas que en la competencia al rectorado se pongan sobre la mesa. Se puede concluir, en este sentido, que la propuesta actual de Ley Orgánica del Sistema Universitario, de llegar a buen puerto, sería una excepción en el modelo asentado en las fórmulas de la nueva gestión pública de orientación neoliberal: una rara avis en los procesos regulatorios europeos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ahedo, Igor, Martínez-Palacios, Jone & Andere Ormazabal (2022). Letter: Central nodes in the reform of the Spanish Universities Law. *Profesional De La información*, 31(3). <https://doi.org/10.3145/epi.2022.may.09>
- Brazzill, Marc (2020). The development of higher education in Japan and the United Kingdom: The impact of neoliberalism, *Higher Education Quarterly* 75 (3), 381-397.
- Capano, Giliberto & Andrea Pritoni (2018). Varieties of hybrid Varieties of hybrid systemic governance in European Higher Education, *Higher Education Quarterly* 73 (1), 10-28.
- Capano, Giliberto & Andrea Pritoni (2020). What really happens in higher education governance? Trajectories of adopted policy instruments in higher education over time in 16 European countries, *Higher Education* 80 (3), 989-1010.
- Castro, Diego & Ion Georgeta (2011). Dilemas en el gobierno de las universidades españolas: autonomía, estructura, participación y desconcentración, *Revista de Educación* 355, 161-183.
- Christensen, Tom (2011). University governance reforms: potential problems of more autonomy?, *Higher Education*, v. 62, pp. 503-517.
- Donina, Davide & Sandra Hasanefendic (2018). Higher Education Institutional Governance Reforms in the Netherlands, Portugal and Italy: A Policy Translation Perspective Addressing the Homogeneous/Heterogeneous Dilemma, *Higher Education Quarterly* 73 (1), 29-44.

- Enders, Jürgen; de Boer, Harry & Elke Weyer (2012). Regulatory autonomy and performance: the reform of higher education re-visited, *Higher Education* 65, 5-23.
- Gornitzka, Ase, Maassen, Peter & Harry de Boer (2017). Change in university governance structures in continental Europe, *Higher Education Quarterly* 71 (3), 274-289.
- Jessop, Bob (2017). Varieties of academic capitalism and entrepreneurial universities, *Higher Education* 73, 853-870.
- Jones, David R., Visse, Max, Stokes, Peter et al. (2020). The performative university: "targets", "terror" and "taking back freedom" in academia, *Management learning* 51(4), 363-377.
- Macheridis, Nikos & Alexander Paulsson (2021). Tracing accountability in higher education, *Research in Education* 110 (1), 78-97.
- Pérez-Orozco, Amaia (2010): "Diagnóstico de la crisis y respuestas desde la economía feminista". *Revista de Economía Crítica* 9, 131-133
- Sánchez-Barrioluengo, Mabel (2019). Understanding the evolution of the entrepreneurial university. The case of English Higher Education institutions. *Higher Education Quarterly* 79, 469-495.
- Tarkman, Leon (2008). Modellin University Governance, *Higher Education Quarterly* 62 (1/2), 63-83.
- Zawadzki, Michal & Jensen, Tommy (2020). Bullying and the neoliberal university: A co-authored autoethnography, *Management learning* 51(4), 398-413.



**LA  
UNIVERSIDAD  
EN UN CONTEXTO  
DE EMERGENCIAS:  
(RE)PENSANDO  
LA CALIDAD  
UNIVERSITARIA  
DESDE LAS  
LUCHAS SOCIALES**