



**Economistas
sin Fronteras**

Dossieres EsF
Nº 47, otoño 2022

LA AGENDA 2030 Y EL IMPRESCINDIBLE CAMBIO DE PARADIGMA EN LA UNIVERSIDAD



ÍNDICE

- 4 PRESENTACIÓN: La Agenda 2030 y el imprescindible cambio de paradigma en la universidad**
M^a Luisa Gil Payno
Economistas sin Fronteras
- 7 Incorporar la sostenibilidad de la vida en la investigación y la docencia universitarias: un cambio paradigmático**
Pablo Martínez Osés, Rocío Rodríguez Cáceres
Colectivo La Mundial
Ignacio Martínez Martínez
Colectivo la Mundial y Univ. Complutense de Madrid
M^a Luisa Gil Payno
Colectivo La Mundial y Economistas sin Fronteras
- 14 La enseñanza de la crisis ecológica en la educación superior: una propuesta**
Yayo Herrero López
UNED
César Rendueles y Menéndez de Llano
Univeridad Complutense de Madrid
Emilio Santiago Muño y Fernando Valladares Ros
CSIC
Alicia Valero Delgado
Universidad de Zaragoza
- 16 El impacto de la mercantilización en la universidad y en sus funciones**
Koldo Unceta Satrustegui, Iratxe Amiano Bonachea y Jorge Gutiérrez Goiria
Universidad del País Vasco, UPV/EHU
- 20 Rebeliones epistémicas en América Latina**
Alberto Arribas Lozano
Maynooth University, Irlanda
- 25 Una cosmovisión integrativa para otra universidad posible**
Natalia Millán Acevedo
Universidad Complutense de Madrid
- 30 ECIU University en la UAB: la Agenda 2030 como eje para transformar la universidad**
Màrius Martínez Muñoz, Xavier Ariño Vila, Mireia Galí Reyes y Myra Ronzoni
Universitat Autònoma de Barcelona
- 36 Recomendaciones para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia. La experiencia del proyecto SUPERA en la Universidad Complutense de Madrid**
Paula de Dios Ruiz
Project Manager, SUPERA
- 41 Por una enseñanza universitaria de la Economía más heterodoxa e inclusiva**
Eukonomía
- 44 EL LIBRO RECOMENDADO: Un mundo común (Marina Garcés)**
Juan A. Gimeno Ullastres
UNED y Economistas sin Fronteras

Los textos de este dossier reflejan exclusivamente la opinión de sus autores/as, que no tiene por qué coincidir con la posición institucional de EsF al respecto.

Economistas sin Fronteras necesita tu apoyo. Si crees que nuestros Dossiers EsF o nuestra actividad general aportan utilidad social, ayúdanos a mantener nuestro trabajo. Queremos ser una ONG de referencia en la búsqueda de una economía justa y contribuir a facilitar el diálogo y fomentar el trabajo en red de los distintos agentes sociales y económicos. Porque sólo a través del logro de una amplia participación social podremos alcanzar una economía justa. Puedes realizar la aportación económica que desees:

Rellenando el formulario
en el siguiente enlace:

Dona ahora

O también a través de **BIZUM**



01895

Código de la Fundación
Economistas sin Fronteras

Puede verse la forma de donación a través de bizum en
<https://ecosfron.org/unete/dona-con-bizum/>

Si deseas hacerte socia o socio de nuestra organización y colaborar de forma periódica con Economistas sin Fronteras, puedes hacerlo cumplimentando el formulario disponible en nuestra web:

Hazte socio/a

O a través del teléfono 91 549 72 79 • Toda la información en <https://ecosfron.org/unete/>

La legislación española para las entidades sin fines lucrativos establece un trato fiscal más favorable para las aportaciones y donaciones realizadas por personas físicas, que posibilitan una deducción en la cuota del IRPF.



Economistas sin Fronteras

CONSEJO EDITORIAL

José Ángel Moreno - *Coordinador*

Luis Enrique Alonso

María Eugenia Callejón

Marta de la Cuesta

María Luisa Gil Payno

Juan A. Gimeno

José María Sumpsi

Carmen Valor

Coordinación de este número:

M.ª Luisa Gil Payno

Economistas sin Fronteras

ISSN 2603-848X Dossieres EsF

Dossieres EsF es una publicación digital
trimestral de Economistas sin Fronteras

Ilustración de cubierta: ceremonia de graduación
del 21 de mayo de 1955 frente a la Universidad de
Economía de Helsinki. Archivos de la Universidad
Aalto.

Maquetación: LA FACTORÍA DE EDICIONES, SL

Economistas sin Fronteras (EsF) es una Organización No Gubernamental de Desarrollo (ONGD), fundada en 1997 en el ámbito universitario, que actualmente integra a personas interesadas en construir una economía justa, solidaria, sostenible y feminista, con una orientación prioritaria en la erradicación de la pobreza y las desigualdades.

En **Economistas sin Fronteras** creemos necesario otro modelo de desarrollo, que ponga a la economía al servicio del ser humano y no, como sucede en la actualidad, a millones de personas al servicio de la economía.

Nuestro objetivo es contribuir a la construcción de una ciudadanía socialmente responsable, activa y comprometida con la necesaria transformación social. Queremos ser una ONG de referencia en la búsqueda de una economía justa y contribuir a facilitar el diálogo y fomentar el trabajo en red de los distintos agentes sociales y económicos. Porque sólo a través del logro de una amplia participación social podremos alcanzar una economía justa.

Las aportaciones de nuestras personas asociadas son fundamentales para que podamos planificar y realizar proyectos de larga duración.



Dossieres EsF, por Economistas sin Fronteras
(<http://www.ecosfron.org/publicaciones/>),
se distribuye bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional
(<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Se permite la reproducción total o parcial y la comunicación pública de la obra, siempre que no sea con finalidad comercial y siempre que se reconozca la autoría de la obra original. No se permite la creación de obras derivadas.

Economistas sin Fronteras

c/ Gaztambide, 50
(entrada por el local de SETEM)
28015 Madrid
Tel.: 91 549 72 79
ecosfron@ecosfron.org

EKONOPOLLO

Harrobi Plaza, 4,
48003 Bilbao, Bizkaia
Tel.: 722 371 633
ecosfron.euskadi@ecosfron.org

PRESENTACIÓN

LA AGENDA 2030 Y EL IMPRESCINDIBLE CAMBIO DE PARADIGMA EN LA UNIVERSIDAD

M.^a Luisa Gil Payno
Economistas sin Fronteras



Cada vez son mayores las certezas que tenemos sobre lo urgente que es transformar de forma profunda la universidad. Seguramente tengamos menos claridad sobre cómo debe ser esa transformación, aunque al mismo tiempo dispongamos de ciertas ideas y nociones sobre la dirección o elementos clave sobre los que es primordial incidir.

Los múltiples desafíos que recoge la Agenda 2030, aun con múltiples contradicciones y ambigüedades, nos sitúan, como se señala en el primero de los artículos del dossier, ante una realidad ineludible: «las concepciones sobre progreso, crecimiento y desarrollo que han sido hegemónicas en las últimas décadas se muestran ya inútiles como orientaciones para el futuro». Necesitamos, por lo tanto, un cambio de paradigma. Un cambio que apela de forma directa a la universidad como espacio de generación y transmisión de conocimiento.

El dossier surge precisamente de la convicción de que hace falta transformar radicalmente (en la acepción literal del término) la universidad. De la necesidad de explorar hacia dónde y cómo, y de hacerlo colectivamente, de la mano de organizaciones, instituciones y personas que están reflexionando, escribiendo y trabajando sobre ello. Con las ganas (y la humildad) de contribuir, en la medida de lo

posible, a hacer realidad esa transformación. Por eso, el dossier es más un punto de partida que de llegada. No pretende (ni podría) ofrecer un diagnóstico cerrado sobre los principales problemas ni de los caminos o direcciones que seguir o transformaciones a realizar, sino que es una invitación a reflexionar sobre algunas de las muchas cuestiones sobre las que consideramos que es necesario ahondar en análisis y diálogo.

Así, el dossier comienza con un artículo del **Colectivo La Mundial** que sintetiza los principales elementos de análisis de una investigación en curso, que está realizando con Economistas sin Fronteras, destinada a reflexionar sobre la incorporación de la Agenda 2030 en la investigación y la docencia universitarias. Una investigación que parte del planteamiento de que una lectura transformadora de esta agenda exige ir más allá de prácticas habituales, centradas principalmente en cómo incorporar diferentes aspectos de los objetivos de desarrollo sostenible o de la sostenibilidad en la docencia, en la investigación o en las estructuras universitarias. Implica «poner patas arriba los pilares, las estructuras y las prácticas de la investigación y la docencia universitarias» y revisar «los postulados ontológicos y epistemológicos sobre los que se han construido las actuales sociedades».

El segundo de los artículos es una tribuna abierta de **Yayo Herrero López, César Rendueles y Menéndez de Llano, Emilio Santiago Muíño, Fernando Valladares Ros y Alicia Valero Delgado**, publicada originalmente en *eldiario.es*, que aborda una cuestión crucial y un desafío fundamental en esta transformación de la educación superior: la enseñanza de la crisis ecológica. Los autores y autoras nos plantean que la transición ecológica es un desafío llamado a vertebrar los esfuerzos colectivos y marcar las decisiones estratégicas de todas las sociedades del planeta durante las próximas tres décadas y que tendrá múltiples implicaciones en todas las dimensiones de la vida social. Por ello, consideran que, en la universidad del siglo XXI, es indispensable que todos y todas las estudiantes reciban una instrucción ecológica para participar y tomar partido en los grandes debates y cambios que la transición ecológica implica. Conscientes, por una parte, de la urgencia del cambio y, por otra, de la complejidad y lentitud del funcionamiento de las estructuras y mecanismos universitarios, proponen un objetivo modesto y rápido: introducir en el mayor número posible de estudios oficiales de la universidad española una asignatura no opcional de introducción a la crisis medioambiental. Una propuesta, como nos plantean, «situada en el punto óptimo entre lo ecológicamente necesario y lo socialmente posible».

En el tercer artículo, nuestros colaboradores habituales de la Universidad del País Vasco, **Koldo Unceta Satrustegui, Iratxe Amiano Bonachea y Jorge Gutiérrez Goiria**, abordan el impacto de la mercantilización en la universidad y en sus funciones, un proceso, vinculado con el modelo económico predominante, que ha caracterizado la evolución de la universidad y de su rol en la sociedad de forma significativa durante las últimas décadas. Los autores y autora nos hablan de la mercantilización en el ámbito de la docencia y en el de la generación y transferencia del conocimiento para mostrarnos cómo la lógica mercantil ha ido impregnando las misiones fundamentales de la universidad, lo que a su vez está generando múltiples tensiones y un proceso de crisis que afecta a su legitimidad, al rol que desempeña en la sociedad y a su propia identidad y que sitúa a la universidad contemporánea en una encrucijada: avanzar hacia un mayor compromiso con el desarrollo sostenible y la justicia social o hacia un modelo perpetuador del actual sistema económico y social.

A continuación, el artículo de **Alberto Arribas Lozano**, de la Maynooth University (Irlanda), gira en torno a la rica experimentación teórica, epistémica y metodológica que existe hoy en América Latina, un territorio que, según el autor, constituye un auténtico laboratorio de creación colectiva de saberes. Una ecología de prácticas de conocimiento simultáneamente teóricas, éticas, políticas, epistémicas, metodológicas, ontológicas y estéticas que tienen como objetivo fundamental avanzar en la descolonización, despatriarcalización y desmercantilización de los conocimientos y de la vida. Para el autor, «diferentes saberes producen mundos distintos, en el presente y hacia el futuro». Por ello, «aprender junto y con otros sujetos y comunidades (otros mundos), y dejarnos transformar en ese proceso, es fundamental para tejer otros futuros-presentes, otros horizontes colectivos».

En el siguiente artículo, **Natalia Millán Acevedo**, profesora de la Universidad Complutense de Madrid, nos plantea una cosmovisión integrativa para «otra universidad». La autora cuestiona los centros educativos, entre ellos los universitarios, como espacios que reproducen sistemas de opresión, niegan la integralidad del ser, invisibilizan la violencia naturalizada y ensalzan valores como la productividad, la competencia, la individualidad, la dominación y la aceleración como sinónimos de éxito y estatus social; y nos invita a reflexionar sobre la necesidad de matizar, equilibrar e integrar en la universidad otros saberes, otras prácticas educativas y otras cosmovisiones que pueden dar una mejor respuesta a la búsqueda del sentido de la vida y ayudar a imaginar prácticas espirituales y colectivas que puedan dar respuesta a la crisis multidimensional que el paradigma de desarrollo occidental ha generado.

Los dos siguientes artículos abordan iniciativas específicas de transformación en el ámbito universitario. Por una parte, **Màrius Martínez Muñoz, Xavier Ariño Vila, Mireia Galí Reyes y Myra Ronzoni**, de la Universitat Autònoma de Barcelona, nos presentan la experiencia del European Consortium of Innovative Universities (ECIU), un consorcio de universidades que tiene como objetivo construir una universidad más adaptada a los desafíos y necesidades de la sociedad actual y a los retos que nos plantea la Agenda 2030. Un proceso de transformación de la universidad que parte de una base metodológica y transformadora «basada en retos» que se aplica a la



docencia, la investigación y la innovación. Por su parte, **Paula de Dios**, directora del proyecto SUPERA (Supporting the Promotion of Equality in Research and Academia), nos explica la experiencia desarrollada en la Universidad Complutense de Madrid, entre los años 2018 y 2022, que incluye la realización de un diagnóstico de género y de análisis cualitativos de problemas complejos, como las desigualdades de género en el liderazgo, el acoso sexual, sexista y por orientación sexual, la identidad y la expresión de género o las dificultades de conciliación de la vida personal, familiar y laboral del personal docente e investigador, y la creación de una red descentralizada de nodos para promover la igualdad de género en la universidad. Además, nos plantea diferentes recomendaciones sobre otro tema crucial en la transformación de la universidad: la incorporación de la perspectiva de género en la docencia.

El dossier también incluye un artículo del colectivo de estudiantes **Eukonomía**, «un grupo variopinto de personas» que busca promover el pluralismo y el pensamiento crítico en la disciplina económica y que aboga por los diálogos inter e intra-disciplinares. En el artículo nos plantean sus demandas para la transformación de la docencia universitaria con el fin de «transitar hacia una Economía más inclusiva y heterodoxa».

Como es habitual, el dossier cierra con la sección El libro recomendado, en la que nuestro compañero de Economistas sin Fronteras, **Juan Gimeno**, nos invita a leer el libro *Un mundo común*, de la filósofa **Marina Garcés**, recién reeditado.

Para terminar, quería expresar mi agradecimiento a todas las personas que generosamente han participado en el dossier. ■

Pablo Martínez Osés y Rocío Rodríguez Cáceres

Colectivo La Mundial

Ignacio Martínez Martínez

Colectivo La Mundial y Universidad Complutense de Madrid

M.^a Luisa Gil Payno

Colectivo La Mundial y Economistas sin Fronteras

Este artículo avanza los principales elementos de análisis de una investigación en curso destinada a reflexionar sobre la incorporación de la Agenda 2030 en la investigación y la docencia universitarias. A diferencia de numerosas iniciativas que han ido incorporando los elementos descriptivos de la Agenda 2030 y los ODS en acciones de extensión universitaria y en algunas actividades docentes, una lectura transformadora de la declaración aprobada en 2015 basada en una noción ambiciosa de la sostenibilidad exige poner patas arriba los pilares, las estructuras y las prácticas de la investigación y la docencia universitarias. En este artículo sintetizamos cuáles son las consecuencias de dicha lectura transformadora en relación con la historia sobre la que se han desarrollado las disciplinas académicas y teniendo en cuenta el complejo contexto histórico y político en el que surge y se aprueba la Agenda 2030.

En este sentido, en primer lugar, sintetizamos los enfoques teóricos que emergen como posibles respuestas al actual marco de pensamiento sobre cuestiones como el desarrollo, el progreso o el bienestar de las sociedades, determinado por un ciclo histórico caracterizado por una fase del capitalismo financiero, el desarrollo del patriarcado y el predominio del pensamiento occidentalocrático y colonial. En segundo lugar, expresamos las interacciones que la incorporación de dichos enfoques sugieren para la investigación y la docencia universitaria en tres ámbitos diferenciados aunque interrelacionados del conocimiento: las cuestiones epistemológicas, las cuestiones derivadas de la estructura universitaria como institución y las cuestiones relativas a las prácticas docentes.

La sostenibilidad de las vidas, entendida esta como un proceso multidimensional, plantea un conjunto de desafíos políticos, sociales, pero también de naturaleza cognitiva, de enormes proporciones. La academia, dada esta naturaleza, se ve interpelada directamente en su capacidad de comprender desde una perspectiva integral este gran reto.

La sostenibilidad en la ciencia: interacción de diversos enfoques en el conocimiento

La Agenda 2030 es un signo de los tiempos que vivimos. Un tiempo marcado por una serie de crisis superpuestas e interconectadas que precisan de un nuevo horizonte intelectual y práctico para su superación, dado que las concepciones sobre progreso, crecimiento y desarrollo que han sido hegemónicas en las últimas décadas se muestran ya inútiles como orientaciones para el futuro. Para muchas, nos encontramos ante la necesidad de abordar un cambio de paradigma como única respuesta posible. El principal desafío es articular claves teórico-prácticas para pensar el mundo y alcanzar la convivencia global a partir de una profunda revisión de los postulados ontológicos y epistemológicos sobre los que se han construido las actuales sociedades. La sostenibilidad de las vidas, entendida esta como un proceso multidimensional, plantea un conjunto de desafíos políticos, sociales, pero también de naturaleza cognitiva, de enormes proporciones. La academia, dada esta naturaleza, se ve interpelada directamente en su capacidad de comprender desde una perspectiva integral este gran reto.

En este sentido, el papel de los estudios superiores universitarios se postula crucial para contribuir a generar procesos de aprendizaje y transformación de los modelos de desarrollo, de producción y de relaciones en el futuro. La Agenda 2030 supone un desafío para las universidades mucho mayor que el de añadir el calificativo «sostenible» a ciertas asignaturas o disciplinas. No en vano, la Agenda 2030 constituye una apelación explícita a lograr soluciones universales, que respondan a visiones integrales de los procesos de desarrollo redefinidos en una lógica multidimensional que ofrezca orientaciones para el abordaje de las evidentes interdependencias entre territorios y dinámicas transnacionales. Universalidad, integralidad y multidimensionalidad constituyen un horizonte crítico fundamental para las ciencias sociales en particular, en tanto que se refieren a cuestiones normativas, epistemológicas y prácticas fundamentales para ofrecer marcos de comprensión y respuestas adecuadas.

Es preciso, por lo tanto, realizar una identificación sistemática de qué supone este conjunto de desafíos paradigmáticos para la investigación y la docencia universitaria de las ciencias sociales. La apelación a la mirada multidimensional tiene un evidente correlato académico en la demanda de multidisciplinariedad que, a duras penas, trata de abrirse camino en una rígida tradición universitaria basada en la definición de objetos y metodologías de conocimiento fuertemente vinculadas a cada disciplina. Así, hablar de procesos de desarrollo multidimensionales —ambientales, económicos, sociales, políticos y culturales— remite a la creación de paradigmas que indaguen en las interdependencias de disciplinas académicas que han surgido y evolucionado de manera autónoma y con escaso diálogo interdisciplinar.

En definitiva, asumir los principios emanados de la Agenda 2030 supone reconfigurar los objetos de estudio de las ciencias sociales desde una lógica de sostenibilidad, es decir, a partir de la incorporación de los principios de universalidad, integralidad y multidimensionalidad de las dinámicas

que se han denominado tradicionalmente como procesos de desarrollo.

En este plano partimos de la identificación de seis elementos para abordar el necesario giro epistemológico que exigiría la incorporación de forma sustantiva de enfoques y contenidos relacionados con la sostenibilidad de la vida en la docencia en las ciencias sociales. Los mencionamos a continuación, aunque sea de forma sucinta.

En primer lugar, nos referimos a la epistemología política, a partir de una apelación a la consideración del carácter político y situado del conocimiento, y a su relación con la consideración de la democracia como comunidad epistémica y a los mecanismos de producción y distribución de la ciencia.

Señalamos, asimismo, la importancia de las teorías críticas para la comprensión histórica del pensamiento científico y su relación con estructuras de poder raciales, patriarcales y coloniales.

Apuntamos, en tercer lugar, al papel de la ecología y la sostenibilidad como campos de gran relevancia en la aportación de evidencias relativas

al agotamiento de los ecosistemas naturales y al desbordamiento de los ciclos planetarios y su relación con el modelo de reproducción capitalista.

Un cuarto elemento apunta a la necesaria superación de la unidisciplinariedad para explorar el encuentro entre disciplinas de la multidisciplinariedad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, así como la apuesta por un conocimiento transfronterizo. Se aprecia, en este sentido, una tímida emergencia del paradigma del pensamiento complejo, lo que tiene, a su vez, dos consecuencias: la flexibilización de las líneas de separación entre las distintas disciplinas, es decir, la incorporación de lógicas transdisciplinares —no se puede atender a la complejidad desde una única dimensión del saber— y la transculturización del conocimiento.

En quinto lugar, señalamos la necesidad de incorporar una mirada biocéntrica sobre las sociedades actualmente en riesgo grave para la reproducción de la vida.

Y apelamos, por último, al universalismo del cosmopolitismo político como, paradójicamente, principal propuesta «realista» en un contexto de interdependencia y transnacionalización. Dinámicas estas que trascienden la división administrativa y política del mundo según fronteras estatales, incorporando perspectivas cosmopolitas y globales.

Con esto queremos decir que no se trata solo de que el conocimiento que proviene de una disciplina pueda articularse con el conocimiento que procede de otra, de modo que se generen nuevos campos del saber en la universidad. Se trata, además, de que distintas formas culturales de conocimiento puedan convivir en el mismo espacio universitario. Un pensamiento integrativo en el que la ciencia occidental pueda «enlazarse» con otras formas de producción de conocimientos, con la esperanza de que la ciencia y la educación dejen de ser aliados del capitalismo posfordista.

En definitiva, si asumimos que en las últimas décadas la realidad y los procesos sociales, políticos, económicos y ambientales se han hecho más complejos, interdependientes, multidimensionales y transnacionales, hemos de estar de acuerdo sobre la necesidad de redefinir los principios epistemológicos, teóricos y metodológicos que empleamos para estudiar la realidad con el fin de investigar, explicar y enseñar mejor el mundo que habitamos. La consideración del carácter político y situado del conocimiento, la incorporación de teorías críticas y de las cuestiones de ecología y sostenibilidad a los planes de estudio, la superación de la unidisciplinariedad, la asunción de una mirada biocéntrica sobre las sociedades y la consideración de realidades y dinámicas que trascienden la división administrativa y política del mundo y sus fronteras estatales, integrando perspectivas cosmopolitas y globales, se sitúan pues en la base de las transformaciones

que requieren la docencia y la investigación universitaria para incorporar transversalmente los principios emanados de la Agenda 2030.

El conocimiento ante un cambio paradigmático

Buena parte de la explicación de los fracasos a los que asistimos cuando observamos un mundo sobre-explotado ambientalmente y determinado por dinámicas de desigualdad estructural supone fracasos epistemológicos. Es decir, las bases del conocimiento sobre el que históricamente

se han articulado los modelos de desarrollo y sus expresiones sociales y políticas evidencian sus propios límites para explicar y, en consecuencia, permitir reorientar las crisis multidimensionales a las que asistimos.

La historia de la epistemología ha venido determinada por la expresión de varios dualismos sobre los que se ha construido el conocimiento. Junto a la separación de razón y sentidos —y sus correlatos en términos de alma y cuerpo, forma y fondo, contenido y continente—, la revolución racionalista configuró una suerte de antro-

pocentrismo a partir de una concepción dual de la naturaleza y de la historia (o de la sociedad). Así, se procedía a la separación ontológica entre el ser humano y la naturaleza, rompiendo con una visión orgánica del mundo y construyendo el edificio del conocimiento y de la ciencia a partir de la hipótesis de subordinación de una naturaleza que podría ser dominada por el conocimiento humano. Estos son los fundamentos que nos han traído hasta aquí, sin los cuales no pueden explicarse el predominio de la matematización del mundo, la visión de este en términos mecanicistas y, en el ámbito de las ciencias sociales, la hegemonía de un pensamiento económico centrado en su carácter mercantil y monetario.

La necesidad de un conocimiento orientado a cambiar los fundamentos y pilares del modelo de desarrollo actual exige superar con claridad aquellas aproximaciones teóricas que no cuestionan las estructuras

históricas a que han dado lugar las fuerzas y dinámicas en nuestro tiempo. Es decir, aquellas teorías destinadas a *resolver problemas* sin criticar los límites de los planteamientos, frente a las cuales hemos de abogar por las *teorías críticas* (Robert W. Cox). Un presupuesto sostiene esta división: la idea de que todas las teorías tienen un propósito y persiguen determinados intereses que pueden expresarse en términos políticos. En primer lugar, por lo tanto, hemos de rescatar y evidenciar la naturaleza política del conocimiento, contemplando esa dimensión de este y aclarando, por lo tanto, su relación con la democracia. Preguntándose por el valor epistémico de la democracia, lo que es lo mismo que repensar críticamente la subordinación de la idea misma de democracia a la eficacia del conocimiento científico hegemónico en cada momento histórico para resolver sus desafíos. Tal vez estemos construyendo *epistocracias* dejando en manos de los pueblos, los supuestos soberanos, tan solo argumentos para la desafección y la impugnación de sistemas políticos que responden a escuelas y pensamientos del y para el poder constituido.

Además, desde hace algunas décadas, comienza a emerger, aún demasiado tímidamente, una revolución epistemológica adecuada para fundar las bases de un pensamiento complejo y al mismo tiempo integrador. Las evidentes interdependencias en la realidad desafían de manera cada vez más evidente a un conocimiento que ha perseguido la inconmensurabilidad de cada disciplina en el muy frondoso y ramificado árbol de las ciencias. Todas ellas persiguiendo su autonomía explicativa y, al mismo tiempo, todas ellas dependientes, en mayor o menor medida, de los dualismos originales surgidos del extrañamiento ante el misterio del conocimiento.

Precisamente frente a esa problemática, el feminismo afirma su interseccionalidad y nos procura nuevas miradas sobre la economía, la sociedad y el mundo, proporcionando categorías invisibilizadas hasta hoy en el ámbito científico, como los cuidados, el valor de lo no remunerado o los procesos de empoderamiento. De la misma forma, la crítica decolonial

al conocimiento nos invita a revisar las relaciones de poder inmersas en los procesos de construcción epistemológica y en las derivas del conocimiento en sus pretensiones de universalidad. También por eso asistimos a una emergencia del pensamiento bioeconómico, que, desde diferentes disciplinas, procura ofrecernos bases y categorías para repensar nuestras formas de relacionarnos y de construir la realidad y el mundo.

Así, comprendemos que buena parte de los desafíos actuales son, en primer lugar, la expresión de dilemas relativos al conocimiento: ¿cómo conjugamos magnitudes monetarias con magnitudes físicas y químicas cuando deseamos promover un crecimiento económico sostenible?

¿Sabemos realmente si es posible conjugar producción mundial con reducción de desigualdades y detención de la sobreexplotación ambiental? ¿Cómo podemos conocer, medir y prever los impactos que nuestras decisiones políticas y económicas tendrán para las próximas generaciones? ¿Cuál es la contribución de la cultura, de las ideas y de las instituciones a la configuración y a la construcción de la realidad?

En las últimas décadas, algunas pistas derivadas de los enfoques

expuestos en el epígrafe anterior pueden ofrecernos hilos de los que tirar para que el actual cambio paradigmático comprenda una reflexión de carácter epistemológico, fundamental para repensar las prácticas de investigación y docencia tal y como demanda el nuevo horizonte de sostenibilidad de la vida. Para hablar de la sostenibilidad de la vida tal vez sea preciso comenzar por hablar de la sostenibilidad de la ciencia, más que de la sostenibilidad en las ciencias. Este es el tipo de pensamiento integrador, holístico y complejo que demanda el actual cambio paradigmático. Entre otras intenciones cabe mencionar la *Ciencia de la Sostenibilidad*¹, que, sin prejuzgar su acierto o no, nos invita a que asumamos que las ciencias han de emprender trabajos interdisciplinarios, propósitos transdisciplinarios

1. https://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-38142014000200001

y una suerte de combinación entre conocimiento situado y universal, entre perspectivas espaciales locales y globales.

La estructura de la investigación y docencia universitarias

Las cuestiones epistemológicas que acaban de señalarse, sus características y sus efectos en las prácticas y resultados de investigación y docencia (que veremos después) no pueden entenderse sin atender a la estructura —a elementos de esta— del sistema científico y académico en el que se insertan nuestras universidades.

Algunos de estos elementos son especialmente relevantes para entender la deriva cognitiva que ha caracterizado a la universidad y, de manera particular, al papel que ha ocupado la sostenibilidad en el conocimiento generado, transmitido y transferido en y por las universidades. La aproximación a estos elementos se plantea, necesariamente en este caso, a partir de una aproximación general, aún a riesgo de pasar por alto dos cuestiones importantes. La primera, que no necesariamente todos los elementos estructurales analizados operan de la misma forma y ejercen la misma influencia en la naturaleza del conocimiento. La segunda, que la relación entre estructura e individuos —pudiendo entender por estos investigadores/as, docentes, grupos de investigación o departamentos universitarios— no es homogénea ni da lugar a los mismos resultados independientemente del contexto y la realidad particular de cada sociedad y cada universidad.

Lo que señala nuestro trabajo es que, en esa noción de «estructura» sobre la que se asienta el desarrollo epistemológico recogido en el apartado anterior, existen una serie de límites y determinantes, que pueden agruparse en torno a tres elementos diferenciados que, en este momento, solo mencionaremos: los límites y determinantes institucionales propios del sistema científico y de conocimiento, con un importante

poder disciplinador y orientador de la acción investigadora; los límites y determinantes —relacionados con la naturaleza institucional, pero también con las lógicas corporativas intra e interuniversitarias— de la institución universitaria, con un importante poder normalizador; y los límites y determinantes de la cultura investigadora y el sistema de incentivos y conocimiento, con un importante poder represor, en la medida que contribuyen a naturalizar el pragmatismo académico y sancionar negativamente las visiones heterodoxas y cualitativas.

Lo que interesa en este momento es señalar algunos de los efectos que estos límites y determinantes

estructurales están ocasionando y que son de especial importancia para conocer el arrinconamiento de las cuestiones vinculadas con la sostenibilidad en el sistema universitario en general, y en la docencia en particular². En concreto, nos centramos en dos efectos que, sin ser los únicos, son de vital importancia.

El primero lo podríamos denominar *efecto hegemizador* de los enfoques académicos, resultado de la influencia del sistema de incentivos académicos que determina las carreras del personal docente e investigador. Sostenemos que la relación entre el sistema de incentivos y los enfoques dominantes y convencionales ofrece claves importantes para explicar

las visiones hegemónicas y las resistencias al cambio (epistemológico, teórico y metodológico, tanto en el terreno de la investigación como en el de la docencia) en las dinámicas académicas en las diferentes ciencias, disciplinas y/o áreas de conocimiento.

Este sistema de incentivos —basado en acreditaciones, méritos y reconocimientos que han dado lugar a relaciones de competencia feroz, a una tendencia hacia la hiperespecialización, a una suerte de mercado elitista de publicaciones científicas y a

2. El proceso de investigación más amplio en el que se enmarca este artículo profundiza en los elementos estructurales señalados, tratando de ofrecer claves explicativas y propuestas prescriptivas para su transformación.

un desplazamiento de la docencia a un lugar subordinado en la carrera docente e investigadora— está atravesado por lógicas mercantilistas y productivistas que son resultado de, y a la vez derivan en, una «crisis de conocimiento», entendida como una tendencia hacia la simplificación del conocimiento, caracterizado mayoritariamente por una marcada unidimensionalidad, por la ausencia de visiones críticas, por el predominio de visiones universalistas frente a la idea de pluriversalidad, por una hegemonía del positivismo y el «objetivismo» frente a una realidad ontológicamente cambiante... Esta relación dialéctica entre mercantilización y crisis del conocimiento estaría siendo clave en la definición de los enfoques de investigación y docencia y en el proceso de hegemonización de las visiones ortodoxas, en las que la sostenibilidad tiene un difícil acomodo.

El segundo, siguiendo a Przeworski, lo podríamos llamar *efecto empaquetamiento*, en la medida en que existen numerosas dinámicas que conducen a profundizar en la fragmentación y la unidisciplinariedad como forma de avanzar en el conocimiento y en la carrera académica. Todo ello a pesar de la evidente profundización de las interdependencias resultado de décadas de globalización. No es de extrañar que la sostenibilidad, que demanda una aproximación multi, inter y podríamos afirmar que transdisciplinar, no quede bien parada dentro de dicho empaquetamiento.

En una entrevista, decía el politólogo polaco que «los estudiantes de posgrado y los profesores asistentes aprenden a empaquetar sus ambiciones intelectuales en artículos publicables por unas cuantas revistas y a evitar todo lo que pueda parecer una postura política. Este profesionalismo produce conocimiento a partir de preguntas formuladas de manera muy estrecha, pero no tenemos foros para dar a conocer nuestro conocimiento fuera de la academia; de hecho, no nos comunicamos sobre política ni siquiera entre nosotros mismos»³.

Es esta una realidad con la que habitualmente lidian los/as académicas en sus carreras, cuyo efecto no solo se evidencia en líneas de investigación y orientación de publicaciones, sino también en los propios planes de estudio y propuestas docentes,

en los que la sostenibilidad ocupa, en el mejor de los casos, un lugar periférico.

Hacia unas prácticas docentes transformadoras

En la investigación también se analizan las principales implicaciones que una lectura transformadora de la Agenda 2030 tiene para la práctica docente. En este sentido, en línea con lo expuesto anteriormente, un reto fundamental que se plantea es cómo contribuir desde la docencia a generar procesos de aprendizaje que faciliten una comprensión adecuada y crítica de los desafíos actuales y conocimientos, enfoques y miradas para incidir y transformar la realidad y, más específicamente, el modelo de «desarrollo» hegemónico. Con este propósito, la investigación examina, por una parte, las prácticas docentes más habituales, con el fin de identificar posibles limitaciones y principales necesidades de transformación. De forma complementaria, se realiza una exploración y análisis de propuestas docentes críticas y alternativas que, desde diferentes enfoques y con distintos objetivos, se están implementando en distintas universidades, instituciones y organizaciones que, sin pertenecer específicamente al ámbito universitario, constituyen espacios complementarios de formación. Asimismo, la investigación indaga en las principales dificultades con las que los y las docentes se encuentran en múltiples planos (capacidades, formación, tiempos y/o condiciones laborales, entre otras) para transformar su modo de enseñar de acuerdo con las exigencias de los tiempos y desafíos actuales.

El trabajo realizado hasta ahora nos permite avanzar algunos elementos sobre los que continuar ahondando. A este respecto, la revisión, como se explica previamente, de los presupuestos ontológicos y epistemológicos sobre los que descansa la actividad docente en la universidad actualmente permite identificar algunos de los principales desafíos. Se plantea, así, el reto de cómo articular y ejercer una docencia que rompa con el paradigma epistemológico hegemónico, con las herencias coloniales del conocimiento, con su carácter dualista, con su excesiva simplificación y con el pensamiento disciplinario, heteronormativo y patriarcal, entre otros. Igualmente, el análisis de la crisis multidimensional y sus vínculos con el modelo

3. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-20372005000100127

de desarrollo hegemónico permite identificar algunas lógicas y miradas que unas prácticas docentes acordes a lo que Boaventura de Sousa Santos denomina el paradigma emergente deberían incorporar. Nos referimos a la multidimensionalidad, la transdisciplinariedad, la multidimensionalidad, la decolonialidad, el cosmopolitismo, la transculturización y los feminismos.

En relación con las necesidades de docentes (y estudiantes) para afrontar estos retos, una reciente [investigación-diagnóstico](#) publicada por Economistas sin Fronteras⁴ sobre la enseñanza de la Economía en la universidad señala algunos elementos de interés, aplicables a otros estudios y disciplinas, que también hemos podido confirmar en el trabajo de campo realizado hasta ahora en el marco de la investigación. Entre ellas, destaca la necesidad de capacitar/aprender a analizar y cuestionar las teorías y modelos hegemónicos; formar en el pluralismo de enfoques; generar espacios (y capacidades) para el debate y la reflexión crítica; aplicar e integrar el principio del «eclecticismo disciplinario»; empoderar al alumnado mediante el estímulo y desarrollo reales y activos de su pensamiento crítico y sus capacidades analíticas y prácticas; transversalizar conocimientos y apostar por la pluralidad teórico-metodológica e incluso paradigmática; (re)conectar la docencia con los problemas socioeconómicos actuales; hacer de las clases foros abiertos para la colaboración de profesionales críticos, activistas y personas implicadas en redes y organizaciones. En un ámbito más concreto, se identifica también la necesidad de generar y facilitar la disponibilidad y accesibilidad de materiales pedagógicos y recursos que faciliten a los y las docentes su tránsito hacia otras prácticas docentes de acuerdo con estas necesidades y exigencias.

En el mismo estudio se apuntan algunos de los principales obstáculos con los que el profesorado se encuentra para afrontar esta transformación: la falta de formación desde estas miradas, lógicas y enfoques; insuficiente información y escasez de materiales; la rigidez del sistema académico o las resistencias por parte de las propias estructuras

universitarias, entre otras. A esto se unen problemas de disponibilidad de tiempo y, en algunos casos, precariedad laboral, así como la falta de estructuras e incentivos que apoyen e impulsen esta transformación. A este respecto, en los grupos de discusión se señala la importancia de contar con redes que compartan y acompañen el proceso de transformación, que idealmente pueden incorporar no solo miembros de la universidad, sino también organizaciones e instituciones de otros ámbitos, como el social, estrechando y fortaleciendo los vínculos universidad-sociedad.

A pesar de las múltiples dificultades, existen experiencias y prácticas docentes y metodológicas innovadoras que avanzan en estas direcciones desde diferentes enfoques y perspectivas, guiadas también, según el caso, por diferentes objetivos. Se observan, por ejemplo, iniciativas basadas en el enfoque de aprendizaje basado en retos (ABR. En inglés: *Challenge-Based Learning* o CBL), como la Iniciativa del Consorcio Europeo de Universidades Innovadoras (ECIU), en la que participan más de 40 universidades europeas; alianzas entre universidades con una mirada multidisciplinar como [Una Europa](#), másteres transdisciplinares como el [Máster en Humanidades Ecológicas, Sustentabilidad y Transición Ecosocial](#). También resultan interesantes experiencias que no pertenecen al ámbito estrictamente universitario, como la del Center for Complex Systems in Transition (CST), que apuestan por combinar el pensamiento complejo, la sostenibilidad y la metodología de investigación transdisciplinaria.

Son solo algunas de las múltiples iniciativas existentes. El desafío es, sin duda, que estas experiencias dejen de ser «prácticas innovadoras» o actividades o proyectos aislados que se aplican en determinadas asignaturas o impulsan desde determinados departamentos, facultades o incluso universidades, y se conviertan en un modo habitual e institucionalizado de proceder, algo que exige, como se aborda previamente, una transformación profunda de la universidad y una revisión de los postulados ontológicos y epistemológicos sobre los que se han construido las actuales sociedades. ■

4. VVAA, *Investigación-diagnóstico sobre la enseñanza de la Economía en el sistema universitario español*, Madrid, 2020.

Yayo Herrero López
UNED

César Rendueles y Menéndez de Llano
Universidad Complutense de Madrid

Emilio Santiago Muíño y Fernando Valladares Ros
CSIC

Alicia Valero Delgado
Universidad de Zaragoza

Por asombroso que resulte, medio siglo después del Informe del Club de Roma la presencia de contenidos curriculares relacionados con la crisis ecológica sigue siendo marginal en la educación superior española, tanto en la universitaria como en la formación profesional. Se han desarrollado, es cierto, carreras específicas vinculadas con el medioambientalismo y en algunos grados universitarios existen asignaturas, casi siempre optativas, que ofrecen algún tipo de especialización medioambiental gracias al compromiso personal de un puñado de docentes. En otros casos, distintas instituciones universitarias han hecho esfuerzos meritorios por promover valores medioambientalistas transversales. Pero la realidad es que, a día de hoy, lo más habitual sea que un estudiante de, por ejemplo, ingeniería de caminos, derecho, psicología, periodismo o economía se gradúe sin haber recibido la más mínima formación reglada en materia medioambiental.

La transición ecológica es un desafío llamado a vertebrar los esfuerzos colectivos y marcar las decisiones estratégicas de todas las sociedades del planeta durante las próximas tres décadas. Así ha sido reconocido por todas las instancias de gobernanza en todos los niveles, desde el internacional (Agenda 2030, Acuerdo de París) hasta el europeo (Pacto Verde Europeo), pasando por el nacional en sus tres escalas administrativas (Ley de Cambio Climático y Transición Energética, hoja de ruta España 2050, declaraciones de emergencia climática autonómicas y municipales). El Pacto Verde Europeo, por ejemplo, define el cambio climático y la degradación ambiental «como una amenaza existencial a la que se enfrentan Europa y el resto del mundo». Y en pos de superar este reto histórico, establece toda una serie de lineamientos y directrices que van a determinar las políticas públicas de todos los estados miembros

de la Unión Europea de aquí a 2050. Su objetivo es descarbonizar nuestra economía, cerrar los ciclos de materiales, disociar prosperidad de uso de recursos e impactos ambientales negativos y asegurar que el proceso se despliegue con justicia social, repartiendo equitativamente los esfuerzos que exige y sin dejar fuera de sus beneficios a colectivos o territorios vulnerables.

Las transformaciones estructurales que debe impulsar la transición ecológica abarcan un conjunto muy amplio y complejo de tareas, que nos interpelan más allá del cambio tecnológico. Plantea retos profundamente transversales. Algunos de los rasgos de insostenibilidad que nos hemos propuesto oficialmente superar en el corto y medio plazo son profundamente determinantes en la conformación material de nuestras sociedades: los usos fósiles de la energía, la morfología lineal de la producción, la deslocalización económica... Por ello su reforma en un sentido ecológico tendrá un importante efecto arrastre en todas las dimensiones de la vida social. Del mismo modo, y tal como señala la mejor ciencia disponible, estamos situados en un punto crítico en el que las consecuencias negativas de la inacción ecológica desbordan ya los parámetros de lo que hasta ahora habíamos conceptualizado como daño ambiental. Un fracaso en materia de transición ecológica comprometería seriamente la viabilidad futura de las sociedades modernas.

Por eso, en la Universidad del siglo XXI formarse con competencias básicas relacionadas con la transición ecológica no puede ser ya un asunto exclusivo de científicos ambientales o una opción de una minoría de estudiantes sensibilizados acerca de la crisis ecosocial. Por continuar con los ejemplos precedentes, necesitamos titulaciones de ingeniería cuyos egresados diseñen las infraestructuras y tecnologías teniendo en cuenta los impactos potenciales del cambio climático y las necesidades de adaptación que este nos impone. Necesitamos grados y masters en Derecho, Economía o Administración

1. Este artículo es una tribuna abierta publicada originalmente en *elDiario.es* el 1 de febrero de 2022 y se publica aquí con autorización de los autores y de *elDiario.es*.

de Empresas que preparen a las alumnas y los alumnos para funcionar en un contexto institucional disruptivo, que será sacudido por fuertes cambios normativos y nuevas tendencias impuestas por las políticas de transición ecológica. Necesitamos ciencias sociales capaces de introducir el factor ecológico como elemento indispensable para comprender la nueva complejidad de la dinámica social en curso. Más en general, necesitamos una ciudadanía ecológicamente instruida para tomar partido en los grandes debates que marcarán la transición ecológica, para así asegurar la compatibilidad de esta con los principios fundamentales de la deliberación democrática.

Este tipo de tareas nunca han sido ajenas a la institución universitaria. Todo lo contrario, el desarrollo de la universidad ilustrada siempre ha estado vinculado a una doble misión: la investigación científica independiente pero también la formación de una ciudadanía capaz de participar en los cambios asociados al proceso de modernización, ya fuera la creación de una burocracia estatal eficaz o la formación de los técnicos cualificados que requería la innovación industrial. En ese sentido, la introducción de contenidos curriculares relacionados con la crisis ecológica en los estudios universitarios forma parte de la comprensión de la educación superior como una pieza clave de nuestras sociedades complejas y democráticas. Más aún, existe ya un amplio abanico de investigaciones rigurosas en torno a las distintas posibilidades de transformación ecosocial de la universidad, que va más allá de los planes de estudio.

La urgencia de la introducción de contenidos medioambientales en los estudios superiores se enfrenta a un obstáculo evidente: los mecanismos universitarios de cambio curricular son lentos y complejos y no están preparados para afrontar transformaciones rápidas y coordinadas. Tal vez cabría proponerse un objetivo a corto plazo limitado, consensual y potencialmente rápido de implementar: la inclusión en el mayor número posible de estudios oficiales de la universidad española de una asignatura no opcional de introducción a la crisis medioambiental. Una asignatura –o una familia de asignaturas– basada en consensos ampliamente aceptados por la comunidad científica que proporcione a los estudiantes conocimiento fiable sobre el cambio climático, el agotamiento de energías

fósiles y materiales necesarios para la vida y la pérdida de biodiversidad, así como de las dinámicas sociales implicadas en esos procesos. Una asignatura introductoria adaptada a distintas áreas de conocimiento que, por tanto, pueda ser impartida por docentes de un amplio abanico de departamentos universitarios.

Se trata de un objetivo relativamente modesto y bien definido que podría ser apoyado e impulsado desde distintas instancias. Comunidades autónomas, ministerios, agencias de acreditación, rectorados, decanatos, departamentos, grupos de investigación, colegios profesionales podrían proponer iniciativas que avancen en esa dirección –asignaturas transversales, proyectos de innovación docente, programas de formación del profesorado, becas de formación...– que, como mínimo, contribuirían a la normalización del medioambientalismo en diversas áreas universitarias. Por supuesto, la inclusión en los planes de estudio de una asignatura obligatoria y generalista como la que proponemos no debería ser entendida como una alternativa a otras materias más avanzadas que profundicen de forma especializada en los distintos aspectos de la transición ecosocial. Por el contrario, pensamos que podría darse una retroalimentación positiva, pues se incrementaría el interés de los estudiantes en esta área desde los primeros cursos.

La COP26 celebrada en Glasgow el pasado mes de noviembre instaba a la comunidad internacional a revisar sin dilaciones sus objetivos oficiales de descarbonización. A lo largo de este año los países firmantes del Acuerdo de París deberán entregar planes con compromisos más ambiciosos para reducir sus emisiones en 2030. No es tiempo de demoras. Tampoco en lo que concierne a la preparación de la educación superior ante los desafíos de la transición ecológica. En estas situaciones de urgencia, el maximalismo abstracto suele ser de poca ayuda. Requerimos acciones específicas, pragmáticas, factibles y que logren suscitar un amplio consenso social. La introducción en los próximos años de una asignatura medioambiental obligatoria en el currículum universitario español, basada en la mejor evidencia científica disponible, creemos que podría ser una propuesta que avanza en la dirección correcta. Y que además está situada en el punto óptimo entre lo ecológicamente necesario y lo socialmente posible. ■

Koldo Unceta Satrustegui, Iratxe Amiano Bonachea y Jorge Gutiérrez Goiria
Universidad del País Vasco, UPV/EHU

La universidad ha mantenido un papel protagonista en la sociedad durante siglos. Las primeras universidades de Occidente surgieron en la Edad Media para ofrecer un espacio común a la transmisión del conocimiento. Como agente social, la universidad se ha visto condicionada por los cambios que se han ido produciendo, desempeñando las funciones que la sociedad y la cultura le han ido asignando de acuerdo con los intereses propios de la época y el contexto. Así, la identidad de las universidades ha evolucionado desde sus inicios dando lugar a distintos estilos, distintos modelos de funcionamiento, muy relacionados con los distintos modelos culturales, sociales y políticos de cada uno de los momentos y de los países en los que se asientan. El contexto actual viene caracterizado por el fenómeno de la globalización, la disminución y cambios en la política de la financiación pública del sistema universitario y la mercantilización de todos los aspectos de la vida, contexto que afecta a las misiones de la universidad.

La evolución de la función que desempeña la universidad en la sociedad está asociada a múltiples factores que, además, se encuentran interrelacionados. La política científica nacional, los instrumentos de financiación de la educación o el proceso de globalización, que, acompañados de las nuevas tecnologías, permiten una rápida interacción a nivel internacional, condicionan la actividad académica. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, consideramos que puede identificarse un vector principal capaz de condicionar el conjunto del proceso. Nos referimos a la mercantilización del conocimiento y al impacto que esto ha tenido en el devenir reciente de la universidad.

El modelo económico dominante afecta también al ámbito universitario. A finales del siglo pasado, en el ámbito universitario, se acuñó el término de «capitalismo académico», que sigue estando vigente en la actualidad. Slaughter y Leslie (1997), en su libro *Academic Capitalism*, presentaron evidencias

de cómo las universidades, forzadas por la reducción de fondos públicos, se vieron obligadas a participar en el mercado extra-académico. Para Slaughter y Leslie, la investigación académica se ve condicionada por el mercado, un mercado que se mueve más por la rentabilidad económica de la inversión realizada que por la curiosidad y la búsqueda de la verdad, como ocurría en etapas anteriores. El «capitalismo académico» se refiere al fenómeno que hace que las universidades se fijen en el mercado como motor de generación y transmisión del conocimiento.

Los cambios producidos en los modelos de reparto del gasto público tienen como consecuencia un aumento en la competencia entre universidades públicas, que se ven sometidas a procesos de competencia competitiva para conseguir fondos para sus investigaciones, o rivalizan por la atracción de alumnado porque de ello dependen sus asignaciones presupuestarias. Esto provoca cambios que afectan a los modelos de gestión de estas instituciones, que adoptan prácticas similares a las de las empresas de negocio, tomando como referencia los indicadores que marcan los *rankings* más prestigiosos e incorporando limitaciones a todas aquellas prácticas que suponen un pensamiento crítico por parte de la comunidad universitaria.

La mercantilización en el ámbito de la docencia

A lo largo de las últimas décadas, y alentado por los criterios de los sistemas nacionales de acreditación de los estudios universitarios, se ha ido produciendo un acercamiento paulatino entre la oferta docente de las universidades y las demandas provenientes del mercado, llegando a confundir estas últimas con las necesidades sociales en su conjunto. De hecho, algunas de las críticas más recurrentes que se hacen a la universidad, o de las dudas sembradas sobre su utilidad, tienen que ver con la creencia ampliamente extendida de que su principal función

es la de formar profesionales altamente cualificados para su inserción inmediata en un sistema productivo crecientemente especializado. Sin embargo, el énfasis puesto y las facilidades otorgadas para promover aquellas titulaciones con mayor demanda, porque cuentan con salidas profesionales más inmediatas, tiende a desatender una parte esencial de la función educativa —que no es únicamente técnica o especializada—, reduciendo en ocasiones el papel de las universidades al de centros de capacitación profesional.

Todo esto no es ajeno a la tendencia que se ha consolidado de diseñar los currículos en base a competencias, en detrimento del papel del propio conocimiento. En este contexto, algunos debates, como los relacionados con la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, han mostrado la insatisfacción con esta orientación que prioriza la formación de profesionales competentes, aptos para responder ante problemas concretos que surjan en su actividad laboral, en detrimento del papel de la universidad como generadora de pensamiento y capacidad analítica.

Asimismo, y de la mano de las nuevas tecnologías, la enseñanza virtual ha generado una amplia oferta de cursos y programas formativos «propios», impartidos y comercializados por las universidades, lo que supone no solo una nueva fuente de financiación, sino también un elemento motor de la creciente competencia entre instituciones por la captación de clientes.

La mercantilización en el ámbito de la generación y la transferencia del conocimiento

La orientación y las prioridades de la política científica de los gobiernos han tenido una incidencia notable en los vínculos entre la universidad y el mercado, especialmente en lo referido a las conexiones entre universidades y empresas.

El nuevo marco de estrecha colaboración entre universidades y empresas —que ha ido abriéndose

camino en unos y otros países— ha modificado algunos elementos tradicionales que caracterizaban el ámbito de la investigación. Uno de los aspectos que se han visto afectados es la idea preexistente sobre la división entre la dedicación a la investigación básica y a la investigación aplicada. En efecto, durante bastantes años se había asentado la idea de un rol marcadamente diferenciado entre universidades y empresas, que determinaba de algún modo la relación entre ambas, caracterizado por la distinción entre la investigación básica, propia de la universidad, y la investigación aplicada, desarrollada fuera del ámbito universitario, en empresas u otro tipo de entidades

(...) el énfasis puesto y las facilidades otorgadas para promover aquellas titulaciones con mayor demanda, porque cuentan con salidas profesionales más inmediatas, tiende a desatender una parte esencial de la función educativa —que no es únicamente técnica o especializada—, reduciendo en ocasiones el papel de las universidades al de centros de capacitación profesional.

e instituciones. Ello formaba parte de un proceso denominado enfoque lineal de la investigación por el que los mecanismos propios del mundo científico generan investigación básica, sin necesidad de un fin práctico definido, que proporciona un conocimiento de la naturaleza y de sus leyes; un conocimiento que, a su vez, permite la puesta en marcha de la investigación aplicada, capaz de dirigir los resultados ya conocidos hacia fines más específicos y dando paso al desarrollo tecnológico. Sin embargo, las nuevas formas de asociación entre universidades y empresas han alterado la anterior división de funciones, haciendo que la universidad dirija también su atención de manera creciente hacia la generación de aplicaciones comercializables.

Los nuevos vínculos entre universidades y empresas no se han desarrollado únicamente de la mano de una demanda espontánea llegada a la universidad desde el mundo empresarial, sino que, en muchas ocasiones, han sido promovidos e incentivados desde el Estado a través de las políticas puestas en marcha a este respecto. De ahí que, a la hora de analizar el proceso de creciente mercantilización de la investigación llevada a cabo por la universidad, sea necesario examinar las relaciones universidad-empresa desde la perspectiva de la intermediación ejercida por el Estado, e incluso desde la influencia de las políticas universitarias promovidas por instituciones como el Banco Mundial, para

las que la libertad académica es vista en ocasiones como una limitación para la empresarialización de la universidad y su responsabilidad ante las empresas que requieren sus servicios (De Sousa, 2005).

Que la colaboración universidad-empresa impulse la creación del conocimiento, que la investigación universitaria tenga un interés económico o que las administraciones públicas orienten las universidades hacia la obtención de réditos económicos no es perjudicial en sí mismo. El problema es que este contexto remarca una nueva jerarquía en el saber dentro de la universidad, prestigiándose algunas disciplinas en detrimento de otras, reorientando los recursos para la investigación y, en último término, marginando el papel de las humanidades tanto en la función docente como en la función investigadora de la universidad. Como consecuencia de todo este proceso, en la actualidad parece haberse producido un cambio en la percepción de la comunidad académica sobre los resultados de sus investigaciones y el alcance de estos. De acuerdo con Etzkowitz *et al.* (1998), buena parte de los científicos se plantean esta cuestión desde una perspectiva dual: por un lado, desde la visión más tradicional, es decir, desde su contribución al conocimiento científico mediante la publicación de resultados de investigación. Pero, por otra parte, desde una creciente consideración del potencial comercial de sus investigaciones, o desde el examen previo de las posibilidades de obtener financiación para las mismas.

Además, cabe recordar que una parte significativa de la financiación pública sirve para apoyar proyectos de innovación relacionados con el ámbito privado. Es el caso de la biotecnología, las tecnologías verdes o los nuevos productos farmacéuticos, donde el sector privado es quien se lleva los réditos del esfuerzo de la investigación básica que se financia y se lleva a cabo en el sector público (Mazzucato, 2019).

Todo esto abre un debate en torno al impacto que esta estrecha relación universidad-empresa puede tener sobre la libertad académica. Bok (2010) argumenta que el dinero privado puede llegar a subordinar los intereses públicos de la investigación a finalidades privadas, al mismo tiempo que puede condicionar la promoción profesional del profesorado universitario, tal y como está ocurriendo, premiando a quienes se alinean con las demandas del mercado.

En efecto, por un lado, puede observarse cómo la actividad editorial dedicada a la publicación de trabajos

(...) la actividad editorial dedicada a la publicación de trabajos académicos se ha convertido en un nuevo nicho de mercado y en ocasiones en un negocio floreciente como consecuencia de la «obligatoriedad» a la que se ve sometido el profesorado universitario de publicar en determinadas revistas.

académicos se ha convertido en un nuevo nicho de mercado y en ocasiones en un negocio floreciente como consecuencia de la «obligatoriedad» a la que se ve sometido el profesorado universitario de publicar en determinadas revistas. Como es sabido, las universidades y las agencias de evaluación exigen cada vez más a dicho profesorado la publicación de un determinado número de artículos en esos medios para poder superar evaluaciones o lograr acreditaciones que afectan directamente a su carrera académica. Este hecho ha terminado por convertir la publicación de artículos en un fin en sí mismo, y no en un medio para compartir con el resto de la comunidad científica o con la sociedad el conocimiento generado, constituyendo además una limitación para la creatividad y la reflexión que deben acompañar al saber. Ello ha permitido a algunas revistas y editoriales llevar a cabo incrementos a veces desproporcionados en los precios de las suscripciones, con la consiguiente repercusión en los presupuestos de bibliotecas universitarias, dándose la paradoja de que la producción académica generada en el seno de las universidades e instituciones públicas de investigación acaba siendo comercializada por editoriales privadas. Pero la aparición del movimiento a favor del Open Access, es decir, de la disponibilidad gratuita de trabajos científicos a través de Internet, ha provocado una reacción de la industria editorial consistente en liberar optativamente a los lectores del coste de acceso, haciendo que sean los propios autores quienes asuman los costes pagando para que su trabajo sea publicado. Se trata, como puede observarse, de un paso más, de una nueva forma de comercializar los hallazgos académicos, que muestra la creciente influencia del mercado también en esta dimensión del trabajo académico.

Otro elemento que cabría mencionar es el relacionado con las patentes o los contratos onerosos y el alcance que estos instrumentos han tenido en los últimos años como parte de la actividad universitaria, hasta el punto de constituir un indicador cada vez más utilizado para el análisis de la

calidad académica, especialmente en algunas áreas de conocimiento relacionadas con la investigación aplicada. De hecho, la cuestión de las patentes y los contratos que atraen financiación al ámbito universitario ya forma parte habitual de los procedimientos de evaluación del profesorado y de los grupos de investigación universitarios.

Una crisis de identidad

Todo esto no es más que una muestra de cómo la lógica mercantil va impregnando las misiones tradicionales de las instituciones de educación superior. Algunos trabajos han relacionado el reciente auge de las actividades lucrativas en la universidad con la existencia de una cierta confusión, o ausencia de debate, sobre sus objetivos, o sobre el papel que debe desempeñar en la sociedad (Bok, 2010). A veces, el debate sobre estas cuestiones se encuentra enmascarado, planteándose de manera unilateral y algo superficial, ya que el mercado es presentado habitualmente como sinónimo de eficiencia y democracia, lo que hace que la universidad se inserte en este debate desde una lógica funcional al mercado, promoviendo la agenda de la «universidad de servicio» y un tipo de vínculos universidad-empresa que se orientan principalmente a las directrices que emanan del mercado (Buchbinder, 1993). En este contexto, el conocimiento, aunque no sea producido como mercancía, acaba sometido a la lógica mercantilista, y la institución universitaria termina por encontrarse supeditada a sus socios económicos.

El debate sobre el sentido y sobre los límites del mercado dentro del quehacer universitario no es posible sin una previa clarificación del papel que la institución debe jugar en la sociedad y de los valores sobre los que se sustenta. De lo contrario, la controversia pierde gran parte de su sentido y se convierte en algo meramente instrumental. En este punto coincidimos con Bok cuando señala que, para que la naturaleza lucrativa esté dentro de unos parámetros razonables, es preciso definir esos valores, pues cuando estos son poco nítidos e inestables el deseo de hacer dinero se propaga a un ritmo veloz (Bok, 2010).

Así, la universidad contemporánea se encuentra en un proceso de transformación y crisis que afecta a su legitimidad, al rol que desempeña en la sociedad y a su propia identidad. En el caso de España, los presupuestos públicos destinados a educación superior

disminuyeron entre los años 2009 y 2013 en más de 1.226 millones de euros, lo que supuso un 12,32% de disminución respecto a 2009 para el conjunto de las universidades. La tendencia se mantiene en la actualidad, sin que se registren protestas sociales ante la disminución de fondos. La sociedad ha perdido la confianza de que la universidad se comporte como ese «poder intelectual» que necesita para que la ayude a reflexionar, comprender y actuar.

La universidad contemporánea se encuentra sometida a fuertes tensiones. Algunas corrientes, mayoritarias la empujan a reorientar sus funciones hacia dinámicas más acordes con las necesidades del mercado. Otras reivindican que la universidad mantenga su independencia y su capacidad crítica para poder hacer frente a otros retos de la sociedad. La controversia sobre el alcance de la responsabilidad de la universidad para dar respuesta a las demandas de la sociedad se encuentra en la encrucijada que bien describe Boaventura de Sousa en sus estudios. La institución universitaria debe elegir si avanza hacia un mayor compromiso con el desarrollo sostenible y la justicia social o lo hace hacia un modelo perpetuador del actual sistema económico y social, un sistema que confía ciegamente en el desarrollo de la tecnología para mantener un modelo de vida injusto e insostenible.

Bibliografía

- Bok, D. (2010). *Universidades a la venta: la comercialización de la educación superior*, Publicacions de la Universitat de València.
- Buchbinder, H. (1993). «The market oriented university and the changing role of knowledge», *Higher Education*, 26, 331–347 (1993), <https://doi.org/10.1007/BF01383490>.
- De Sousa Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI*, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Etzkowitz, H., Webster, A. y Healey, P. (1998). *Capitalizing Knowledge: New Intersections of Industry and Academia*, SUNY Press, New York.
- Mazzucato, M. (2019). *El estado emprendedor. Mitos del sector público frente al privado*, RBA, Barcelona.
- Slaughter, S., y Leslie, L. L. (1997). *Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university*, Johns Hopkins University Press, Baltimore.

Alberto Arribas Lozano

Maynooth University, Irlanda

La geografía que llamamos América Latina es hoy un territorio vibrante de experimentación teórica, epistémica y metodológica. Un laboratorio de creación colectiva de saberes, y formas de saber, que emergen dentro y —sobre todo— fuera del campo académico, entretejidos desde lo que la investigadora maya tzeltal María Patricia Pérez Moreno (2014) nombra como formas propias de *ser-estar-sentir-pensar-decir-hacer-vivir* en y con el mundo.

El texto camina por ese espacio abigarrado, compartiendo pequeñas pistas para orientarse. Algunos de estos saberes-haceres-vivires emergieron en las últimas décadas, arropados por las muchas luchas de los pueblos en movimiento. Otros saberes y formas de saber llevan desde siempre caminando el continente; sin embargo, para poder *seguir siendo*, durante siglos tuvieron que aprender a moverse sin hacer ruido, a compartirse en voz baja. Hoy es el tiempo en el que unos y otros florecen con fuerza.

Estamos ante una ecología de prácticas de conocimiento —enraizadas en los cuerpos y los territorios— que brotan al interior de luchas y procesos colectivos, y que a su vez los alimentan y multiplican. Estas luchas, como apunta la activista y antropóloga xochitl Leyva Solano, son simultáneamente teóricas, éticas, políticas, epistémicas, metodológicas, ontológicas y estéticas; y su deseo es avanzar en la descolonización, despatriarcalización y desmercantilización de los conocimientos y la vida.

Hacia y desde otras matrices de conocimientos

El antropólogo colombiano Arturo Escobar (2020) propone la siguiente hipótesis: el entramado dinámico de los debates y las luchas en el continente está alcanzando un umbral de intensidad tal que hace que el surgimiento de una teoría social autónoma, trenzada desde otra episteme (post-eurocéntrica

y post-académica), sea una posibilidad real. Estos saberes y conocimientos emergentes:

- Se construyen desde el espacio epistémico de las comunidades en resistencia, los colectivos y movimientos, y buscan contribuir a las luchas por la (re)constitución de mundos desde las categorías y experiencias de estos actores en lucha y resistencia.
- Son producto de formas de trabajo profundamente colectivas, y surgen desde múltiples lugares de enunciación. Crecen en el diálogo de saberes y prácticas, en la traducción (siempre compleja, con sus límites y tensiones) de pensamientos y formas de hacer de las comunidades y organizaciones indígenas, afrodescendientes, feministas, campesinas, urbanas; incluyendo también a colectivos que no se nombran desde estas categorías; así como a quienes desde la academia se ponen al servicio de la construcción y el cuidado de dichos procesos. Aquí son clave los interaprendizajes, solidaridades, minkas, la escucha y las preguntas compartidas, el trabajo *entre* diferencias, los puentes que conectan saberes, movimientos, mundos.
- Cuestionan el racismo, sexismo, antropocentrismo y logocentrismo de los conocimientos académicos; y el papel de las ciencias sociales en la legitimación y reproducción de múltiples sistemas de opresión. Son propuestas/procesos que habitan el «*proyecto histórico de los vínculos frente al proyecto histórico de las cosas*» (Segato, 2016), y se abren a entender la realidad a partir de su profunda relacionalidad constitutiva. Acojen y cultivan las dimensiones negadas por la modernidad como canales válidos/legítimos de producción de conocimientos: cuerpo, emociones, espiritualidades, intuición, sueños, etc.

Construir y afirmar otros conocimientos es construir y afirmar otros mundos. La filósofa afrocaribeña Sylvia Wynter (1994) subrayó la necesidad de «re-escribir/refundar el conocimiento» (nuestro régimen

de verdad, la episteme moderna-colonial) para poder pensar, imaginar y vivir de otros modos. Es así como pueden tomar cuerpo —desde la interconexión entre movimientos y academia— unas ciencias sociales constituidas como praxis de liberación, al servicio de la sanación, regeneración y cuidado de la trama de la vida. Frente al desastre cotidiano que provocan la reproducción ampliada del capital y sus violencias, tejemos la reproducción ampliada de la vida y su diversidad.

Saberes para la dominación, saberes para la autonomía

Es tiempo de aprender a liberarnos del espejo eurocéntrico donde nuestra imagen es siempre, necesariamente, distorsionada. Es tiempo, en fin, de dejar de ser lo que no somos.

Anibal Quijano

Tomada como un todo, subraya Escobar (2020), la academia ha sido, y a menudo sigue siendo, «parte de las fuerzas del despojo y de la ocupación ontológica de los territorios y experiencias de los pueblos». Este proceso atacó con especial intensidad/violencia a los pueblos originarios y afrodescendientes.

Desde su inicio, el proyecto moderno-colonial produjo y activó conocimientos destinados a justificar y legitimar la inferiorización y subordinación de las poblaciones colonizadas. La Controversia de Valladolid, a mediados del siglo XVI, es un ejemplo de cómo dichas ‘justificaciones’ se despliegan dentro de los regímenes de verdad característicos de cada época. Los argumentos que legitiman la dominación se modifican a lo largo del tiempo, pero se mantiene intacto su veneno.

En sus diversas formas, la producción de conocimiento fue/es una herramienta clave en el proyecto moderno/colonial. Para el intelectual keniaita Ngũgĩ wa Thiong’o (1986: 16), el colonizador buscaba dominar «el universo mental» de los pueblos colonizados, obtener «el control, a través de la cultura, de cómo las personas se percibían a sí mismas y su relación con el mundo». En este sentido, el eurocentrismo, como tecnología de producción de subjetividad (imaginario social, saberes, memoria, deseo) es un mecanismo central de dominación.

[es necesario] «reescribir/refundar el conocimiento» (nuestro régimen de verdad, la episteme moderna-colonial) para poder pensar, imaginar y vivir de otros modos. Es así como pueden tomar cuerpo —desde la interconexión entre movimientos y academia— unas ciencias sociales constituidas como praxis de liberación, al servicio de la sanación, regeneración y cuidado de la trama de la vida. Frente al desastre cotidiano que provocan la reproducción ampliada del capital y sus violencias, tejemos la reproducción ampliada de la vida y su diversidad.

Para los pueblos originarios y afrodescendientes de América Latina ni la violencia directa sobre cuerpos y territorios ni la violencia epistémica del eurocentrismo cesaron por completo con el logro de las independencias. Por ejemplo, la lingüista mixe Yásnaya Aguilar (2019) subraya cómo el *mestizaje*, un elemento constitutivo del proyecto de construcción nacional en México, actuó —y sigue actuando— como una «política de desindigenización», un proyecto de *blanqueamiento* (físico y mental) de la comunidad imaginada.

Los sistemas educativos estatales han sido herramientas fundamentales en este proceso, despreciando/negando los saberes y formas de saber (y vivir) propias de las comunidades indígenas y afrodescendientes, que fueron sistemáticamente clasificadas como variaciones de la ignorancia: irracionales, salvajes, subdesarrolladas, primitivas, infantiles. Esta situación está siendo cuestionada cada vez con más fuerza, y hoy encontramos incontables experiencias a lo largo de América Latina donde se trabaja desde y hacia otros horizontes de sentido, abriendo poco a poco la posibilidad de un «cambio en la geografía de la razón» (Gordon, 2011).

La resistencia a la dominación —en todas sus modalidades, incluida la epistémica— es antigua y novedosa a la vez. Es antigua porque existe desde el inicio mismo de la invasión. Cada pueblo/comunidad trenzó sus estrategias para cuidar y transmitir su cosmovivencia, su historia y su memoria, y mantener vivos los saberes y los muchos mundos que el colonialismo intentó destruir. Hay un importante legado de crítica al imperialismo desde la perspectiva de los sujetos colonizados que debe ser recuperado en el presente. Un texto paradigmático es el *Primer Nueva Corónica y Buen Gobierno*, escrito por Guamán Poma de Ayala alrededor de 1615. Esta obra describe los efectos de la invasión española en el mundo andino —provocando *el mundo al revés*, nos dice el autor—; y simultáneamente, como apunta la socióloga boliviana Silvia Rivera Cusicanqui (2015: 185), incluye fragmentos e imágenes «que nos revelan esa trama alternativa y subversiva de saberes y de prácticas capaces de restaurar el mundo y devolverlo a su propio cauce».

La desobediencia epistémica es también novedosa porque está siendo revitalizada, expandida, profundizada en el presente, tomando la forma de un proyecto amplio y diverso que brota con fuerza, multiplicándose por todo el territorio, permitiendo alcanzar ese *umbral de intensidad* que mencioné antes. Quiero insistir en esta idea: la novedad no es la discusión en sí, sino su intensificación. Sabemos bien que, especialmente desde mediados del siglo pasado, América Latina y el Caribe son un semillero de saberes anticoloniales, saberes no-eurocéntricos, saberes otros. De Césaire a Anzaldúa, de Fanon a Domitila Barrios, de Freire al Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas, de Fals Borda al Taller de Historia Oral Andina. No hay espacio suficiente en este texto para todos los nombres que querría escribir.

Afirmación cultural. Saberes propios, comunidad, territorio

Si el proyecto moderno-colonial produce y moviliza saberes para la dominación, los pueblos originarios y afrodescendientes regeneran su pensamiento propio y su praxis comunitaria como parte de un proceso más amplio de descolonización y construcción de autonomía.

Desde hace más de tres décadas el Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas —PRATEC— viene trabajando en Perú la descolonización en clave de *Afirmación Cultural*, entendida como proceso multidimensional de revalorización de los saberes-haceres propios de las comunidades andinas y amazónicas. «Afirmar/revitalizar los saberes propios para fortalecer la comunidad, afirmar/revitalizar la comunidad para fortalecer los saberes propios».

Para los pueblos originarios, la afirmación cultural es *el deseo y la práctica cotidiana de seguir siendo*. Si el colonialismo pretende que la persona/comunidad colonizada desprecie su mundo, y a sí misma como parte de ese mundo, y se identifique con el mundo del colonizador, la afirmación cultural es la desconexión de esa lógica. Aquí, lo que

Aquí, lo que se pone en el centro es la regeneración de la propia comunidad, criarla y dejarse criar por ella. Es, como vimos, dejar de mirarse al espejo con los ojos distorsionantes del eurocentrismo. Es el re-enamoramiento crítico con el mundo singular de cada pueblo, enraizado en su territorio, entretejido y conversador con otros pueblos.

se pone en el centro es la regeneración de la propia comunidad, criarla y dejarse criar por ella. Es, como vimos, dejar de mirarse al espejo con los ojos distorsionantes del eurocentrismo. Es el re-enamoramiento crítico con el mundo singular de cada pueblo, enraizado en su territorio, entretejido y conversador con otros pueblos.

Como dice el Proceso de Comunidades Negras de Ecuador, es dejar atrás «el tiempo de lo ajeno, el tiempo de los otros», y retomar «el tiempo de lo propio» (García Salazar, 2010), un tiempo/mundo siempre en movimiento, donde conflicto y armonía son complementarios. Es acoger la ancestralidad como memoria viva que abre y reteje futuros-presentes; agradecer a quienes *a pesar de todo* guardaron y cultivaron las semillas del pensamiento propio y las prácticas de la comunidad, y seguir conversando y aprendiendo con ellos y ellas.

Cada comunidad teje sus saberes en conversación con las demás comunidades que habitan y componen un territorio. Los saberes son fruto del mutuo acompañamiento —*todo saber es incompleto, todo saber es necesario*—, y es esta relación/conversación continua y cambiante la que regenera la vida y su diversidad. El colonizador intentó sin éxito fracturar esta gramática, forzar el tránsito de un mundo cosmocéntrico, de sujetos humanos y más-que-humanos interconectados, a uno antropocéntrico, marcado por la separación y jerarquía entre sujetos y objetos

Aviso para navegantes: en el proyecto moderno-colonial afirmar lo propio significa negar/inferiorizar la diferencia (la modernidad realmente existente es monocultural y fundamentalista); en las ontologías/epistemologías no modernas, profundamente relacionales, marcadas por su apertura a la otredad y su praxis de reciprocidad, afirmar lo propio significa afirmar un mundo diverso. Las comunidades indígenas y afrodescendientes no quieren imponer como universal su mirada particular, sino tejer una conversación horizontal *entre mundos*, pasar del monocultivo mental a una chacra/milpa de saberes-haceres, construir y habitar el *mundo donde quepan muchos mundos* de los y las zapatistas.

Una de las formas que toma este proceso es la creación de *sistemas educativos propios*. Estos sistemas incluyen también la formación de universidades que responden a las necesidades y deseos de las comunidades, a sus epistemologías, metodologías y culturas educativas. Algunos casos bien conocidos son la Universidad Autónoma Indígena Intercultural y la Universidad Misak, en Colombia; o la Universidad Intercultural Amawtay Wasi, en Ecuador. Pero en los últimos años este tipo de experiencias se han multiplicado por todo el territorio. Por ejemplo, la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca, en México, creada oficialmente en 2020 y ligada a las formas de vida y organización propias de las comunidades, está conformada por Centros Universitarios y Unidades de Aprendizaje Comunal ubicados/enraizados en ocho regiones diferentes del estado;

y dentro del mismo estado de Oaxaca hay otras universidades indígenas o comunitarias además de la UACO. Vemos, de nuevo, ese *umbral de intensidad* que haría posible la emergencia de otra episteme¹.

La universidad fuera de la universidad, o sobre la importancia de prestar atención

Para la mayoría de estas universidades, la educación comunitaria es una *pedagogía de la tierra*. Los saberes —las formas propias de conocer y de concebir el conocimiento— están ligados al territorio, *brotan en y con el territorio*, enraizados en los espacios de vida de la comunidad (bosque, chacra, agua, casa, páramo, etc.) y en las actividades que se desarrollan en los mismos. Conocer es habitar y recorrer los territorios de la comunidad, que son entramados de relaciones de reciprocidad.

Para los pueblos amerindios, comunidad, saberes propios, y cuerpo-territorio se co-constituyen, surgen a partir de relaciones de crianza mutua, no pueden pensarse como independientes; operan dentro de lo que la antropóloga Marisol de la Cadena denomina *gramáticas de la inseparabilidad*. Es fundamental entender que el territorio no se concibe como una geografía de objetos inanimados, sino que está constituido por una multiplicidad de sujetos, comunidades humanas y más-que-humanas. Aquí todo cuanto existe está vivo, y todo/todos poseen sus propios saberes. Cada comunidad teje sus saberes en conversación con las demás comunidades que habitan y componen un territorio. Los saberes son fruto del mutuo acompañamiento —*todo saber es incompleto, todo saber es necesario*—, y es esta relación/conversación continua y cambiante la que regenera la vida y su diversidad. El colonizador intentó sin éxito fracturar esta gramática, forzar el tránsito

1. Los saberes propios circulan también por otros canales: los documentales sobre *Autonomías Territoriales* del Consejo Regional Indígena del Cauca [<https://www.cric-colombia.org/portal/serie-documental-autonomias-territoriales/>]; la iniciativa *Tzam. Las trece semillas zapatistas: conversaciones desde los pueblos originarios*, coordinada por Yásnaya Aguilar y Gloria Muñoz, donde 130 colaboradoras indígenas narran su realidad mediante cuentos, canciones, escritos, poemas, videos, dibujos [<https://tzamtrecesemillas.org/>]; o las acciones, rituales y ceremonias de *Tzk'at - Red de Sanadoras Ancestrales del Feminismo Comunitario Territorial*.

de un mundo cosmocéntrico, de sujetos humanos y más-que-humanos interconectados, a uno antropocéntrico, marcado por la separación y jerarquía entre sujetos y objetos (Arribas Lozano, 2021: 30-34).

Aquí todos hablan y con todos se habla, y para poder conversar, las diferentes comunidades deben sintonizarse unas con otras, abrirse sensitivamente, acostumbrarse/familiarizarse cada una a las formas de las demás. La capacidad para conocer, acompañar y sostener los ciclos de regeneración de la vida tiene que ver con mantener una atención particular; lo contrario es desatender, no responder a las circunstancias de crianza que demanda cada situación. En ese sentido, la civilización occidental es una civilización de la desatención. Recordemos, como nos dice Isabelle Stengers (2015: 59), que la idea moderna del 'progreso' material ilimitado como emancipación está atravesada, precisamente, por «el extraño derecho a no prestar atención» al impacto que esta lógica y esta práctica generan sobre el planeta.

Diferentes saberes producen mundos distintos, en el presente y hacia el futuro. Así, Stengers (2015: 25) señala cómo *este presente* que habitamos nos obliga a pensar qué es necesario, qué haría falta, para «crear la posibilidad de un futuro que no sea de barbarie». Mi opinión es que podemos encontrar muchas pistas en esas formas de *ser-estar-sentir-pensar-decir-hacer-vivir* que fueron históricamente negadas e inferiorizadas. Además, como subraya Rita Segato (2016: 26), pensar con y desde estas prácticas reales, concretas, encarnadas, nos permite evitar el «autoritarismo de la utopía», es decir, escapar de «una ilusión de futuro diseñada a priori por la neurosis de control característica de la civilización europea».

Los saberes-haceres-vivires de las comunidades originarias y afrodescendientes en lo que hoy es América Latina, que nacen en procesos/prácticas/luchas colectivas de afirmación cultural y descolonización/despatriarcalización, permiten pensar y vivir más allá de los imaginarios, narrativas y proyectos de «emancipación» propios de la modernidad. Afirmar y criar otros saberes, y otras formas de producir

saberes, es clave para reinventar nuestra imaginación política. Aprender junto y con otros sujetos y comunidades (otros mundos), y dejarnos transformar en ese proceso, es fundamental para tejer otros futuros-presentes, otros horizontes colectivos. ■

Referencias

- Aguilar, Y.E. (2019). «Los pueblos indígenas no somos la raíz de México, somos su negación constante». Entrevista'. *El País*, 9 de septiembre de 2019. https://elpais.com/cultura/2019/09/08/actualidad/1567970157_670834.html
- Arribas Lozano, A. (2021). *Crianza de la diversidad epistémica, interculturalidad y diálogo de saberes. Apuntes sobre el pluriverso*. Lima: PRATEC.
- Escobar A. (2020). *Pluriversal Politics. The Real and the Possible*. Durham: Duke University Press.
- García Salazar, J. (Ed.) (2010). *Territorios, territorialidad y desterritorialización: un ejercicio pedagógico para reflexionar sobre los territorios ancestrales*. Quito: Fund. Altrópico.
- Gordon, L.R. (2011). Shifting the Geography of Reason in an Age of Disciplinary Decadence. *Transmodernity*, 1(2): 95-103.
- Ngu gi wa Thiong'o (1986). *Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature*. London: James Currey.
- Pérez Moreno, M.P. (2014). *O'tan-o'tanil. Stalel tsel-taletik yu'un Bachajón, Chiapas, México/Corazón. Una forma de ser-estar-sentir-pensar de los tsel-taletik de Bachajón, Chiapas, México*. Quito: Editorial Abya-Yala.
- Rivera Cusicanqui, S. (2015). *Sociología de la imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina*. Buenos Aires: Ediciones Tinta Limón.
- Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Stengers, I. (2015). *In catastrophic times. Resisting the coming barbarism*. Open Humanities Press - Meson Press.
- Wynter, S. (1994). «No Humans Involved. An Open Letter to My Colleagues.» *Forum N.H.I.: Knowledge for the 21st Century*, 1(1): 1-17.

Natalia Millán Acevedo

Universidad Complutense de Madrid

1. Hegemonías discursivas, disciplinamientos y rupturas del ser en el espacio educativo

Nos encontramos en tiempos de profundas crisis interconectadas y multidimensionales que nos alertan sobre un modelo de desarrollo económico, político, ambiental y social insostenible y desigual que condena a miles de millones de personas a la pobreza, la vulnerabilidad y la exclusión social. Empero, las crisis que atraviesan nuestras sociedades contemporáneas tienen raíces profundas e intersubjetivas sobre la cosmovisión que hemos creado acerca de la naturaleza del mundo en que vivimos y los seres que lo habitan. Como plantean las teorías emancipatorias contemporáneas, el sistema está sostenido estructuralmente por una serie de ideas, visiones, deseos e intereses que sujetan a los seres humanos y construyen la realidad que conocemos. En tal sentido, antes de analizar el daño que el sistema occidental de desarrollo ejerce sobre la naturaleza y las personas, es necesario comprender las narrativas que se instalan en la mente de las personas y que explican y preceden las acciones y políticas públicas.

La cosmovisión occidentalocéntrica patriarcal parte de la base cartesiana de que hay una separación ontológica entre la razón que gobierna los seres humanos y su naturaleza corporal y finita. Así, en los espacios educativos se nos enseña que la mente es la razón última de nuestra humanidad y, por tanto, somos seres independientes y separados de la naturaleza, los animales y, en última instancia, de nuestro propio cuerpo y nuestras emociones. En consecuencia,

la civilización racional occidental ha sido capaz, a través de la ciencia y la tecnología, de imponer su modelo de desarrollo y de interacción social, construyendo un mundo de dominadores que se imponen sobre otras culturas, personas y sociedades.

En concordancia con esta visión antropocéntrica, que pone al ser humano como el ente central y dominante de la esfera de la vida, se imbrican múltiples sistemas de opresión que se expresan en el patriarcado, la colonialidad, el racismo, la heteronormatividad, el capitalismo y el dualismo, por solo mencionar algunos de estos sistemas. En este marco, los centros educativos son espacios de disciplinamiento que, de manera consciente e inconsciente, reproducen estos sistemas de opresión sobre los seres vulnerables, niegan la integralidad del ser, invisibilizan la violencia naturalizada y ensalzan valores como la productividad, la competencia, la individualidad, la dominación y la aceleración como sinónimos de éxito y estatus social. Estas construcciones racionales y narrativas tienen su correlato en políticas y acciones profundamente violentas que se orientan a colocar en el centro del sistema político la acumulación de capital, invisibilizando los severos impactos ecológicos, políticos y sociales de estos procesos y prácticas humanas.

La cosmovisión occidentalocéntrica patriarcal parte de la base cartesiana de que hay una separación ontológica entre la razón que gobierna los seres humanos y su naturaleza corporal y finita. Así, en los espacios educativos se nos enseña que la mente es la razón última de nuestra humanidad y, por tanto, somos seres independientes y separados de la naturaleza, los animales y, en última instancia, de nuestro propio cuerpo y nuestras emociones.

Ahora bien, estas cimentaciones políticas generan un profundo sufrimiento en las personas que formamos parte de estas sociedades. A diferencia del paradigma cartesiano y dualista que impera en nuestras sociedades, la naturaleza humana es multidimensional, y, al negar las dimensiones corporales,

emocionales y espirituales del ser, se genera un imaginario colectivo que cercena las capacidades de las personas para buscar su evolución personal y construir colectivamente un mundo más humano, justo y pacífico. Se impone la lógica de las mercancías en los espacios comunitarios, promoviendo dinámicas de aceleración, productividad y competencia sobre la subjetividad, las emociones y el cuerpo de las personas.

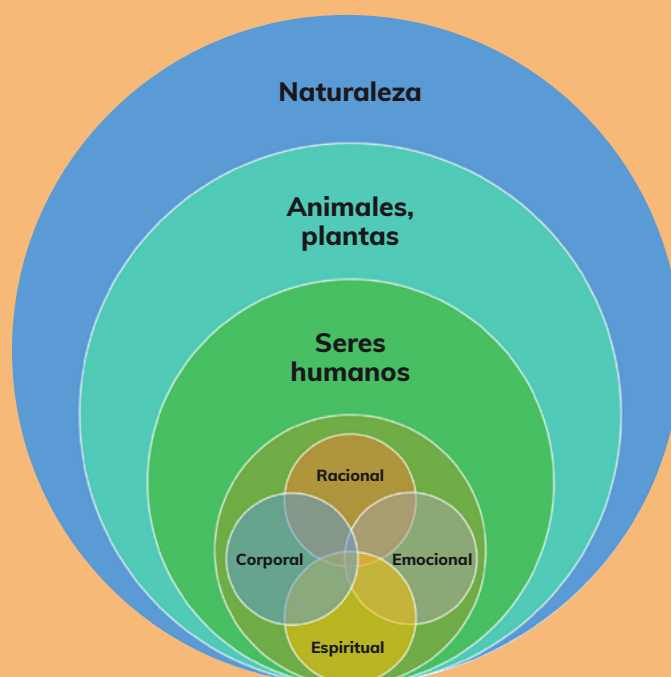
Este breve artículo pretende reflexionar sobre la necesidad de incorporar a los espacios educativos, entre los que se incluye la universidad, una cosmovisión divergente sobre la naturaleza de la vida y el ser, para imaginar propuestas pedagógicas centradas en la integración de las emociones, la sanación personal y la búsqueda de un camino espiritual. Y se hace partiendo de la base de que la visión hegemónica sobre un ser racional, desconectado e individualista es una apuesta política por construir un tipo específico de sociedad que surge de espacios estructurales de poder. En otras palabras, disciplinas como la neurociencia, la física cuántica y las perspectivas evolutivas han demostrado que este paradigma racionalista y competitivo no goza de evidencia empírica y científica que lo avale, por lo que es fácil concluir que la legitimidad de este paradigma radica en su capacidad de imponerse como verdad universal a través

de múltiples herramientas de coacción, seducción y manipulación a lo largo de la historia colonialista, patriarcal y antropocéntrica que se ha construido desde Occidente.

2. Una cosmovisión holística para entender al ser humano

Las tradiciones orientales, el pensamiento decolonial, las filosofías de los pueblos primigenios de América, el Tao y muchas y diversas epistemologías del Sur nos han revelado una cosmovisión totalmente divergente de lo que las sociedades occidentalizadas han arbitrado y promovido en los últimos 500 años de historia colonial. En la historia del saber que aprendemos en la universidad no se contemplan las múltiples y diversas sabidurías emergidas de otras culturas y tradiciones, que se han eliminado, silenciado, demonizado y menospreciado por parte de nuestras sociedades a través de la violencia, la humillación y el expolio. Así, se han generado procesos que Boaventura de Sousa Santos (2016) ha denominado epistemicidios, los cuales son formas modernas de destrucción sistemáticas de sabidurías, visiones y experiencias divergentes del paradigma occidental.

**Un ser integrado e interconectado con la naturaleza
y el resto de seres que habitan la tierra**



En la universidad occidentalizada, que es la que se está analizando en este texto, se impone una práctica pedagógica orientada a analizar la historia, tradiciones, filosofías y experiencias de una cultura específica que se ha impuesto a través de la violencia y el exterminio, y que se presenta bajo un manto de cientificidad, legitimidad y universalidad propia de un sistema hegemónico de construcción subjetiva de la realidad. Esta forma de presentar el conocimiento conlleva una visión específica de la naturaleza humana que se ha descrito en el epígrafe anterior y, a mi juicio, impone una desconexión artificial con la naturaleza del ser y un importante proceso de sufrimiento personal.

Las tradiciones filosóficas y espirituales no occidentales nos hablan de un ser multidimensional, que incorpora una dimensión racional, emocional y espiritual y que se conecta con los otros seres a través de estos múltiples espacios de la existencia. En estas perspectivas, mente y cuerpo están profundamente imbricados y el ser se encuentra profundamente interconectado con la naturaleza, los animales y el resto de los seres que habitan este planeta.

La construcción de una comunidad ético/política común, la sanación del cuerpo y la mente, el camino del autoconocimiento y la búsqueda del ser son, por tanto, parte del mismo proceso de emancipación de los seres humanos, y el cultivo de las emociones elevadas, como la compasión, el amor, la gratitud y la bondad, partes fundamentales para encontrar la felicidad y el sentido de la vida. La integración del ser, de sus potencialidades, emociones, virtudes, dolores y carencias estarían en la base de una pedagogía para el amor, como plantea Claudio Naranjo (2013), y la sanación espiritual y personal debiera ser el objetivo básico de cualquier política educativa.

Me gustaría recordar que, como se ha explicado, el hecho de que esta multidimensionalidad no esté contemplada en las pedagogías occidentales no responde a un saber científico superior y empíricamente

contrastado, sino a una apuesta política por construir sociedades capitalistas y aceleradas que no disponen de tiempo ni espacio para contestar las preguntas relacionadas con el sentido de la vida, la búsqueda de la felicidad, la conexión con la naturaleza o el amor hacia uno mismo y hacia la vida. Por el contrario, las sociedades occidentales son profundamente adultocéntricas, que reproducen y normalizan prácticas violentas hacia las niñas y niños que se incorporan a los espacios educativos, donde se les enseña justamente a negar su propia esencia y a buscar el amor, la pertenencia y el reconocimiento en los espacios sociales de estatus y poder que otorgan las sociedades modernas.

No obstante, esta ontología de la ruptura nos ha está llevando a una crisis ecológica sin precedentes

y a la construcción de un sistema violento, autoritario y depredador que provoca el sufrimiento diario de miles de millones de seres que habitan este planeta. La solución de esta crisis demanda mucho más que la reconfiguración de políticas públicas de desarrollo sostenible, como lo plantean las opciones reformistas que se enmarcan en las instituciones multilaterales. Desde la perspectiva de este trabajo, necesitamos deconstruir las narrativas constituyentes sobre la modernidad y la condición humana para trascender hacia una educación y una práctica política orientada a la sanación del cuerpo y del alma, la profundización del autocono-

cimiento y a la construcción de una vida en común en resonancia, respeto y armonía con todas las formas de vida que habitan este planeta.

3. Un nuevo paradigma educativo para otra universidad posible

Cambiar las relaciones de poder al interior del aula

Como se ha explicado, uno de los elementos propios de nuestra cultura occidental es que, como individuos, estamos sujetos a una serie de heterarquías que se expresan en relaciones sociales

profundamente delineadas por dinámicas de sujeción, coacción, aceleración, disciplinamiento y violencia estructural que se encuentran en diversas instituciones y espacios de socialización. En la universidad está estipulada una relación profesor/ estudiante mediada por un sistema de poder, donde la figura del docente se erige como un actor que organiza, disciplina, juzga y otorga una serie de conocimientos específicos a personas cuyo rol es el de aprender, estudiar y escuchar. Es profundamente llamativo que este papel se mantenga incólume en tiempos complejos, donde el avance tecnológico permite a las personas acceder a un espacio prácticamente infinito de información y conocimientos.

Desde una perspectiva holística y compleja del ser humano, como aquí se ha expuesto, las estructuras de poder no pueden generar dinámicas de empoderamiento, emancipación, evolución espiritual y construcción de espacios colectivos, y este debiera ser, a juicio de este trabajo, el rol fundamental del espacio educativo. Por ello, la meta sería construir colectivamente un espacio armónico de aprendizaje, cooperación, diálogo, escucha consciente y profundo respeto hacia los seres que emprenden de manera colectiva un camino de aprendizaje. El ideal que podría guiar la acción docente sería el de brindar herramientas que impulsen a las y los estudiantes a asumir su propio camino de autoconocimiento, sanación y realización, integrando las teorías que permiten que cada persona aprenda y comprenda el mundo que lo rodea, las relaciones humanas y políticas desde su propia subjetividad, deseos y esperanzas. Y, si es posible, la educación integradora debiera incorporar las dimensiones emocionales y espirituales del ser, creando un espacio carente de jerarquías y violencias estructurales, donde los estudiantes pudieran expresar sus opiniones con libertad y respeto.

Estudiar las teorías y perspectivas emancipatorias

Como se ha explicado, el espacio académico ostenta diversas relaciones de poder, y los contenidos que se incorporan a los programas universitarios suelen reproducir, de manera más o menos rigurosa, estas

estructuras que disciplinan y moldean las mentes de las y los estudiantes. No obstante, existen, en el marco de la academia, terrenos de conocimientos, teorías, perspectivas y visiones críticas y emancipatorias, como son las teorías feministas, ecosociales, decoloniales o del buen vivir, que incorporan otra cosmovisión y una ontología de un ser integrado a sí mismo y a la naturaleza.

El ideal que podría guiar la acción docente sería el de brindar herramientas que impulsen a las y los estudiantes a asumir su propio camino de autoconocimiento, sanación y realización, integrando las teorías que permiten que cada persona aprenda y comprenda el mundo que lo rodea, las relaciones humanas y políticas desde su propia subjetividad, deseos y esperanzas.

En este sentido, los avances de las ciencias contemporáneas occidentales, como son las neurociencias, la física cuántica o las perspectivas evolutivas, derivan en conclusiones mucho más cercanas a estas epistemologías del sur que al ideal cartesiano, dualista, cientificista y racionalista propio de la construcción de nuestra modernidad. Junto con estas teorías, existen múltiples epistemologías no occidentales, como el taoísmo, el budismo y el sufismo (por solo mencionar algunos ejemplos que podemos conocer), que observan una profunda interconexión entre todos los seres

vivos, colocan la evolución del ser como el centro de las acciones políticas y sociales, alertan de las consecuencias biológicas que tienen las dinámicas emocionales negativas y, en suma, proponen prácticas y procesos dinámicos para ayudar a la sanación y a la búsqueda de la felicidad de los seres humanos. Estas perspectivas ostentan además una profunda sensibilidad hacia lo colectivo y la construcción de la comunidad política, asumiendo que la responsabilidad primigenia consiste en sanar al propio ser previo a ocupar la responsabilidad de la vida en común y el servicio a los otros.

Cabe destacar que en este artículo no se está proponiendo desterrar los conocimientos ilustrados que han forjado la civilización contemporánea, pero sí matizar, equilibrar e integrar en la universidad otros saberes, otras prácticas educativas y otras cosmovisiones que pueden dar una mejor respuesta a la búsqueda del sentido de la vida, así como imaginar prácticas espirituales y colectivas que puedan dar respuesta a la crisis multidimensional que el paradigma de desarrollo occidental ha generado.

**Integrar el amor, la compasión, la contemplación
y la cooperación como herramientas
para otra educación posible**

Para terminar este trabajo, quisiera destacar una última dimensión que parece pertinente al momento de abordar la educación como una herramienta para la emancipación y la construcción de otro mundo posible. Y esta tiene que ver con la búsqueda del ser de un camino de sentido para su vida y la creación de dinámicas de sanación para los seres humanos.

Como plantean el budismo y otra serie de prácticas espirituales, la mayoría de los seres experimentamos en este mundo un profundo sufrimiento, que se genera especialmente en nuestra niñez. La sociedad nos enseña sistemáticamente a reprimir y eludir esas heridas primigenias, buscando salidas externas para alcanzar la felicidad, como son el consumo, el estatus, el éxito económico o la excelencia física. De esta manera, la sociedad occidental niega e invisibiliza elementos básicos de la condición humana, como es el sufrimiento, el dolor, la impermanencia de la vida y el hecho certero de la muerte; como reverso de esta realidad, tampoco incorporamos a nuestras preocupaciones diarias la importancia de la sanación, el autoconocimiento, el amor, la compasión, la contemplación y la práctica espiritual.

Y es en este punto cuando cabe preguntarse cuál es la función de la universidad, de la educación y de los espacios pedagógicos en el mundo del Antropoceno, que se encamina hacia una crisis política, social y ecológica disruptiva en nuestra historia. A diferencia de las hegemonías dominantes, creo que es hora de cambiar profundamente el paradigma educativo para brindar herramientas que permitan a los seres avanzar en el propio camino espiritual y ético, creando espacios seguros de contemplación y amor para transformar estas dinámicas competitivas, productivas y violentas en procesos de emancipación, armonía y paz. Un espacio educativo que, además, nos conecte con la esencia de la vida y la importancia de la comunidad y el bienestar colectivo, tejiendo redes de compasión y solidaridad para construir sociedades más justas y protectoras de todas las vidas que habitan este planeta.

A modo de conclusión, quisiera destacar que, como profesora de universidad, soy perfectamente consciente de que el paradigma propuesto en este trabajo se encuentra radicalmente fuera

La sociedad nos enseña sistemáticamente a reprimir y eludir esas heridas primigenias, buscando salidas externas para alcanzar la felicidad, como son el consumo, el estatus, el éxito económico o la excelencia física. De esta manera, la sociedad occidental niega e invisibiliza elementos básicos de la condición humana, como es el sufrimiento, el dolor, la impermanencia de la vida y el hecho certero de la muerte; como reverso de esta realidad, tampoco incorporamos a nuestras preocupaciones diarias la importancia de la sanación, el autoconocimiento, el amor, la compasión, la contemplación y la práctica espiritual.

de cualquier propuesta académica. Sin embargo, creo que necesitamos dar respuesta a esta crisis, que no es otra cosa que la expresión material de una intersubjetividad violenta, antropocéntrica y patriarcal que genera sufrimiento, desconexión y ansiedad en todos los seres que formamos parte de este sistema. Es necesario avanzar hacia una consciencia más humana, amorosa y consciente, y para ello, un nuevo paradigma educativo es necesario para generar espacios compasivos con la vida y transformar nuestro mundo. ■

Bibliografía

- De Sousa Santos, Boaventura (2010): *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Naranjo, Claudio (2013): *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Barcelona: La Llave Ediciones.

Màrius Martínez Muñoz, Xavier Ariño Vila, Mireia Galí Reyes y Myra Ronzoni
Universitat Autònoma de Barcelona

1. Introducción: oportunidad y desafío de las universidades europeas a la luz de la Agenda 2030

El panorama de la educación superior está cambiando en toda Europa al unísono de los cambios y evolución de las necesidades de la sociedad europea y del planeta en su conjunto. La pandemia, la emergencia climática, la crisis de materiales y recursos naturales o las situaciones de conflicto armado y las crisis humanitarias que esto provoca, así como la necesidad de fortalecer una Europa inclusiva, cohesionada y sostenible, exigen que el conocimiento, el talento y la ciencia no se queden al margen. Las instituciones de educación superior son parte fundamental de esta realidad y deben contribuir con decisión y protagonismo a afrontar dichos desafíos.

En el contexto global, las Naciones Unidas han formulado una ambiciosa agenda con el horizonte cada vez más cercano del 2030 en la que organizan los principales desafíos del planeta y la humanidad en torno a 17 objetivos de desarrollo sostenible que presentan una articulación de grandes retos para los países y para sus organizaciones e instituciones, también las de educación superior. Esta agenda configura un esquema conceptual muy útil para entender los principales desafíos que debemos afrontar.

En el marco anteriormente descrito de manera sucinta, aparecen necesidades y desafíos que han sido afrontados con éxito, justamente en escenarios de colaboración, de participación, de co-creación de respuestas, soluciones y propuestas para abordar dificultades que atenazan a nuestras sociedades. Baste el ejemplo del enorme esfuerzo que han hecho múltiples organismos y agentes para dar respuesta a algunas de estas cuestiones. En todas ellas la ciencia y, por ende, la participación de las instituciones científicas, como las instituciones de educación superior, ha sido una pieza clave.

Las universidades deben afrontar los anteriores desafíos a través de la transformación de las actividades

que les son propias: la formación de nivel superior; la investigación, que la informa y le aporta calidad y rigurosidad; y la innovación o transferencia, que revierte en la sociedad el resultado de su actividad. Sin embargo, esto no puede hacerse a través de los mecanismos y prácticas tradicionales. Es importante replantear algunas cuestiones. Las universidades pueden ser piezas aún más importantes para la sociedad, sobre todo si asumen algunas cuestiones que ya son ampliamente aceptadas: el conocimiento no solo está en manos del personal académico ni solo se produce con su actividad, las oportunidades de formación deben ser mucho más que títulos de grado y postgrado y el vínculo de la universidad con la sociedad se debe ampliar y concretar en múltiples oportunidades de colaboración, de diálogo y co-creación de conocimiento de valor para la sociedad en la que se inserta, por citar algunas de las cuestiones más reconocidas.

En 2017 se produce un hecho que supone una gran oportunidad para la transformación de la dinámica, el ritmo y la intensidad de la colaboración entre las universidades europeas: la iniciativa de las *European Universities*¹, punto de inflexión y, en cierto modo, de no retorno y oportunidad para articular y alinear múltiples cuestiones que las distintas universidades íbamos madurando juntas, cada una en su contexto. La convocatoria plantea la oportunidad de construir —con financiación europea— auténticas universidades europeas, participadas por distintas instituciones de distintos países, para generar nuevas oportunidades para la formación superior en Europa (no olvidemos que, de entrada, la convocatoria se presenta bajo el auspicio del programa Erasmus+, principalmente dedicado a la colaboración e intercambio internacional en materia de formación superior). La propuesta plantea el desafío de ir más allá y profundizar en lo que supuso Bolonia (el estudiantado en el centro de su proyecto

1. <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/european-universities-initiative>

de estudios), la apertura de las universidades a su entorno, el incremento de la colaboración internacional a través de estructuras específicas que la posibiliten, la facilitación y construcción del concepto de grados europeos y la transformación de las oportunidades de aprendizaje en educación superior de manera flexible, personalizada, inclusiva, balanceada e innovadora en sus métodos. Numerosas cuestiones que pueden impactar de maneras muy distintas en el funcionamiento habitual de las universidades.

2. El contexto de la ECIU University: aceleración a partir de los 25 años de trayectoria

Durante los primeros años del siglo XXI, han existido en Europa diversos consorcios universitarios que, con distintos tamaños y configuraciones, han agrupado universidades para potenciar la colaboración, tener mayor visibilidad en las instituciones nacionales e internacionales y crear marcos propicios para compartir proyectos e impulsar acciones en el contexto de las instituciones europeas y de las fuentes de financiación de su actividad científica y académica. El marco europeo, además, ha generado un contexto propicio para la colaboración a través de los programas marco de investigación y educación, como la iniciativa Erasmus o, actualmente, *Horizon Europe*.

El European Consortium of Innovative Universities (ECIU)² ha sido durante 20 años un consorcio de los algo menos de 20 que existían en Europa en este periodo y ha agrupado en estos años (1997-2017) alrededor de 12 universidades (actualmente 13 y una asociada en México)³, que han desarrollado una visión compartida sobre la necesidad de innovar y colaborar en este área. Fruto de esta relativamente larga historia, se han desarrollado

diversos proyectos europeos, un programa propio de fortalecimiento del liderazgo, un fondo para potenciar la movilidad de personas investigadoras, más allá de los esquemas de movilidad europeos, y la colaboración e intercambio de personal académico y administrativo bajo este esquema, por citar los más relevantes.

Con la oportunidad del 2017 mencionada, ECIU se plantea sumarse a la iniciativa y lanzarse a un proyecto de transformación interno (de cada universidad) y compartido (a través de la creación de una nueva institución participada por las 12 universidades socias) que diera respuesta a las cuestiones anteriores.

La transformación que se empezaba a vislumbrar debía responder a la cuestión clave en materia de educación superior en Europa: ¿qué universidad europea necesita Europa, sus organizaciones y su ciudadanía? La pregunta debía responderse tanto desde un punto de vista humanista, académico y cultural como desde el punto de vista de la competitividad, desarrollo e impacto global. Otros sistemas de educación superior estaban -y están- ofreciendo indicadores de rendimiento e impacto muy importantes de distinta magnitud (Estados Unidos, Canadá, Australia, China, Singapur, India) y la iniciativa privada veía atractivo el nicho de la educación superior y la formación a lo largo de la vida. Ni interna ni externamente el sistema europeo podía ignorar estos datos. Los desafíos planteados en forma de ODS por la ONU, pero también la necesidad de responder a las necesidades regionales y del continente y la necesaria apuesta por la renovación del sistema, estaban sobre la mesa.

¿Cuál es la apuesta de ECIU University? Construir una auténtica universidad europea que pueda satisfacer las necesidades sociales (de su ciudadanía y de las organizaciones e instituciones públicas y privadas que la componen y vertebran). Esta apuesta toma en consideración la oportunidad de desarrollar un contexto propicio para la formación inicial y continua, no mediante títulos europeos convencionales (cuya mayor dificultad reside más en la rigidez de las múltiples normativas estatales y no tanto en el concepto o producto formativo), sino a partir de proporcionar trayectorias personalizadas y flexibles de aprendizaje, de invertir y desarrollar los conceptos de aprendizaje, investigación e innovación basados en retos, el diseño de microcredenciales como un nuevo artefacto de enseñanza y aprendizaje en la

2. <https://www.eciu.org/>

3. Las 13 universidades socias de la ECIU University son: Universidad Autónoma de Barcelona, Aalborg University (Dinamarca), Dublin City University (Irlanda), Hamburg University of Technology (Alemania), Kaunas University of Technology (Lituania), Institut National des Sciences Appliquées (Francia), Linköping University (Suecia), Tampere University (Finlandia), Universidade de Aveiro (Portugal), University of Stavanger (Noruega), Università degli Studi di Trento (Italia) y University of Twente (Holanda). La universidad asociada es el Tecnológico de Monterrey (México).

educación superior y de la generación de espacios reales y virtuales para la co-creación de conocimiento con los distintos agentes del entorno (generando una red de ecosistemas regionales de innovación interconectados). Todo ello con un impacto real en los distintos campus universitarios de nuestras universidades y también en el nuevo campus virtual que está en pleno proceso de desarrollo, abierto a cualquier persona que se considere aprendiz a lo largo de la vida (*life-long learner*).

3. ECIU University en la UAB: la oportunidad para alinear el plan estratégico y la estrategia internacional y global

El equipo de gobierno de la UAB elegido en las elecciones de 2019 diseñó un plan estratégico para renovar e impulsar la universidad con el horizonte de 2030. En el plan se desarrollaban grandes líneas estratégicas que pretendían impulsar una visión renovada de la docencia, la investigación y la transferencia a través de una visión en la que la interdisciplinariedad en la docencia y la investigación, la participación de los actores del territorio y el impacto territorial deberían ser ejes de acción.

La UAB contaba con diversas iniciativas preexistentes que se debían entrelazar y entre las cuales merece la pena destacar las siguientes:

- El Parque de Investigación, que opera como auténtico nexo entre la actividad científica y académica de la universidad y su entorno social, económico y productivo (con múltiples programas y actividades de generación de ideas, incubación, emprendimiento).
- Las comunidades orientadas a la investigación estratégica (COREs), que articulan y potencian la actividad de investigación y transferencia de grupos de investigación en ámbitos estratégicos (salud mental, ciudades y regiones inteligentes y sostenibles, educación y empleabilidad y finalmente la de humanidades digitales).
- Los *Open Labs* de la UAB, el Design Lab (para el prototipaje de proyectos) y el Digital Lab (humanidades digitales, para el impulso de la docencia y la investigación utilizando tecnologías de telecomunicación, imagen digital e impresión 3D en este ámbito).

- El impulso del Hub B30 como un ecosistema regional de innovación y desarrollo.
- El proyecto de Aprendizaje Servicio (ApS), con una comunidad activa de personal docente y equipos de apoyo en colaboración con instituciones públicas y distintas entidades del tercer sector del territorio.
- Los proyectos de innovación docente.

Era importante alinear toda esta actividad con las líneas de desarrollo del proyecto de universidad europea. Dicho de otro modo: la mejor manera de generar sinergias y proyectos sostenibles debía pasar necesariamente por la estructuración de un marco conceptual y un esquema de articulación que vinculara los proyectos en curso de la universidad con los que se pretendían desarrollar en la universidad europea, de manera que nuestros proyectos pudieran ser tomados como ejemplos de práctica de referencia y, a la vez, se pudiera aprovechar todo el potencial, la energía y el *momentum* para que el proyecto europeo inspirara y potenciara también la innovación dentro de la universidad. Este camino de doble sentido era la mejor opción para sostener ambas dinámicas y no morir en el intento.

Por ello, es importante entender que no se trata de un proyecto al uso, sino de un programa complejo que deberá transformar la universidad en los próximos años. Un programa que exige crear una estructura específica de soporte. La UAB, con esta voluntad de unir ambas estrategias (la de la propia universidad y la de ECIU University), ha iniciado el proceso de creación de una única oficina que centralice las relaciones con sus ecosistemas local e internacional. Un espacio físico y virtual de diálogo, captación y gestión de los retos planteados por los distintos agentes del territorio, que van a ser trabajados conjunta e interdisciplinarmente, junto con estudiantes y/o investigadores de la UAB y, en algunos casos, de toda la ECIU University. En estos momentos, la ECIU University sirve de punta de lanza para alcanzar la estrategia general de la universidad, en la cual, la ECIU University debe quedar integrada en un futuro próximo.

4. Ejemplos clave del proceso de innovación: CBL, CBR, CBI, microcredenciales y ecosistemas de innovación

Todo lo expuesto anteriormente tiene una base metodológica y transformadora que se aplica a todas las misiones de la universidad: la docencia, la investigación y la innovación basada en retos, o lo que en inglés se conoce como el *Challenge Based Learning* (CBL), el *Challenge Based Research* (CBR) y la *Challenge Based Innovation* (CBI).



La ECIU University está en estos momentos finalizando su fase piloto, que empezó con el primer periodo de financiación europea en 2019 y que termina a finales del 2022. Durante esta fase, se ha trabajado en el desarrollo del marco y el diseño de las actividades docentes, investigadoras e innovadoras basadas en retos. Así, desde la estructura antes mencionada, se está dando soporte a la implementación de los tres proyectos europeos, lo que, gracias a su financiación, nos permite testar las diferentes actividades: el CBL y las microcredenciales, que explicaremos más adelante, a través del proyecto ECIUn, en el marco del programa Erasmus+; el CBR con el proyecto SMART-ER en el marco del programa Horizon 2020; y el CBI en el marco del programa EIT-Digital.

La oferta docente de la ECIU University consiste en dos tipos de «productos» diferenciados

e innovadores que persiguen la adquisición de competencias de los y las participantes, reglados o *life-long learners*, para construir su propio perfil competencial: retos y micromódulos.

En primer lugar, los retos⁵ o «challenges» son experiencias formativas que tienen por objetivo trabajar sobre problemas de la vida real propuestos por agentes del territorio, elaborar una propuesta de solución y generar un impacto concreto. Para conseguir este objetivo, se crean grupos de trabajo en los cuales confluyen las personas participantes (que, como se ha mencionado, pueden ser estudiantes o *life-long learners*), las personas coordinadoras (en inglés «*teamchairs*», unión de «*teacher*» y «*team*») y los agentes del territorio que proponen la situación problemática o reto (estos últimos pueden ser instituciones públicas, empresas, ONG...).

Los retos de la ECIU University se trabajan según la metodología del *Challenge Based Learning*: los grupos no se limitan a recibir nociones y conocimiento por parte de la coordinación, sino que colaboran activamente en la investigación, la formulación de ideas y, finalmente, la propuesta de solución. La superación de la tradicional repartición de roles profesorado/alumnado está en la base del proceso co-creativo, que, a su vez, es un componente fundamental del aprendizaje basado en retos.

Otra particularidad de los retos de la ECIU University es la exposición a un entorno de trabajo internacional en el cual se desarrollan estudiantes y profesorado, y en el que agentes del territorio de las universidades socias se encuentran y colaboran, en una modalidad de trabajo que puede ser presencial, en línea o en formato híbrido. Consecuencia directa de esta diversidad es que las soluciones elaboradas están enfocadas a un problema concreto, pero al mismo tiempo se pueden «exportar» a otras realidades territoriales (la mayoría de los retos se pueden asociar a objetivos de desarrollo sostenible y, por lo tanto, pueden existir de manera similar en otros territorios).

En segundo lugar, están los micro-módulos⁶, breves cursos o píldoras formativas que permiten

4. El enfoque basado en el reto en investigación, aprendizaje e innovación.

5. La oferta actualizada de los retos de la ECIU University está disponible en <https://challenges.eciu.org/challenges/>.

6. La oferta actualizada de los micro-módulos de la ECIU University está disponible en <https://challenges.eciu.org/micro-modules/>.

al estudiantado o a cualquier aprendiz externo a la universidad desarrollar competencias en un campo específico. Los micro-módulos son impartidos por el profesorado de las universidades socias y se dividen en tres tipologías, dependiendo de si su contenido entra en una de las siguientes categorías:

- Competencias fundamentales para resolver los retos de la ECIU University (por ejemplo, comunicación intercultural).
- Competencias relacionadas con la temática de ciudades y comunidades sostenibles (objetivo 11 de desarrollo sostenible de las Naciones Unidas).
- Aprendizaje de un idioma hablado en un país de las universidades socias.

También en este caso, la experiencia formativa se puede impartir en un contexto presencial, en línea o híbrido, y el ambiente de trabajo es internacional.

Los micro-módulos, sin embargo, no se basan necesariamente en la metodología del aprendizaje basado en retos, sino que pueden impartirse utilizando cualquier otra metodología de enseñanza y aprendizaje.

Tanto los retos como los micro-módulos se reconocen mediante el nuevo mecanismo de las microcredenciales. La Comisión Europea, en todo el proceso de desarrollo y transformación de las universidades, apuesta fuertemente por impulsar este nuevo tipo de formación específica y de corta duración reconocida a través de las microcredenciales. Todos los Estados miembros deben trabajar a lo largo del año 2023 para regular y dar cabida a este nuevo protagonista, que en la ECIU University constituye un elemento clave.

Por su parte, la ANECA, en España, también está trabajando en una definición que permita una comprensión compartida de este mecanismo. Así, para la ANECA, las microcredenciales tienen por objetivo ofrecer una fórmula flexible de aprendizaje a lo largo de la vida para satisfacer las necesidades de formación de todas las personas, facilitar su plena participación en la sociedad y favorecer la empleabilidad en la transición digital y verde del mercado laboral. Además, establece una serie de características que debe contener una microcredencial, entendida como el resultado de dicho aprendizaje, y que debe poder ser acumulable junto a otras competencias adquiridas.

En un *position paper*⁷ publicado recientemente, el consorcio ECIU concibe las microcredenciales como una oportunidad para cambiar fundamentalmente el papel de las universidades en la transformación del aprendizaje. Las microcredenciales amplían y redefinen los tipos de calificaciones ofrecidas y pueden alinear las misiones de las universidades según objetivos sociales, económicos y medioambientales más amplios.

Como forma concreta de apoyar y fomentar el uso de estas nuevas calificaciones, la ECIU University propone la creación de un «pasaporte europeo de competencias» basado en itinerarios de aprendizaje individuales y flexibles, en el cual los conocimientos y competencias adquiridas estén certificados a través de las microcredenciales. Este tipo de certificación puede llegar a constituir la base para el reconocimiento de futuros grados europeos⁸, entendidos como una innovación respecto a los grados tradicionales.

El desarrollo de la investigación en la ECIU University se trabaja desde el proyecto SMART-ER⁹, cuyo objetivo es la creación de un instituto de investigación virtual con una agenda compartida entre las distintas universidades que lo conforman en temas relacionados con el ODS 11.

La parte de la innovación de esta nueva universidad europea se está trabajando en el marco del proyecto BOOGIE-U¹⁰, que explora, entre otras, las posibilidades de innovar y emprender en base a las posibles soluciones propuestas a los retos planteados. Asimismo, persigue formar y capacitar a los miembros de la ECIU University en habilidades emprendedoras e innovadoras.

Finalmente, en la UAB se está gestionando otro proyecto europeo, el INCENTIVE¹¹, también financiado

7. A día de hoy, ECIU ha publicado tres documentos sobre micro-credenciales: [Towards a European Micro-Credentials Initiative](#) (2020), [Paving the Road for the Micro-Credentials Movement](#) (2021), y [ECIU University Micro-Credentials - A vision for European learners, values and priorities](#) (2022).

8. Para más información, véase el documento «[Flexible European life-long learning pathways: ECIU University's take on the «european degree»](#)» (2021).

9. <https://www.eciu.org/smart-er-for-researchers>

10. <https://eit-hei.eu/projects/boogie-u/>

11. <https://incentive-project.eu/>

por el programa Horizonte 2020, que no forma parte de la ECIU University, pero sí de la estrategia general de la UAB conectada con la iniciativa internacional, en el que participan otras universidades, algunas de ellas de la ECIU. INCENTIVE persigue diseñar e implementar un Hub de Ciencia Ciudadana en la UAB que, en nuestro caso, es la estructura de apoyo y soporte anteriormente mencionada que debe ser el paraguas de todas estas interacciones con la sociedad y del trabajo de sus retos, a través, como hemos dicho anteriormente, del CBL, el CBR, el CBI y proyectos de ciencia ciudadana.

5. Conclusiones: *work in progress to be continued...*

A principios del 2023 se iniciará la *Start-up Phase* de la ECIU University, en la que todas las actividades y procesos diseñados y testados en la fase anterior deben dar un salto y empezar a implementarse de forma ya estructural y en constante crecimiento. Se transitará de un periodo centrado en un proyecto (que tiene un principio y un final, de tres años) a una fase programática en la que ECIU University empezará a funcionar como tal.

En este recorrido, la UAB ha combinado su plan estratégico con la iniciativa de las universidades europeas, la única manera –a nuestro entender– de hacer sostenible y relevante una iniciativa de estas características. La vinculación con un objetivo de desarrollo sostenible, que en la primera fase ha sido el número 11 (ciudades y territorios sostenibles y resilientes), permite unificar enfoques y ganar credibilidad, utilidad, impacto y oportunidades de participación. También permite agrupar bajo un mismo marco de cobertura muchas iniciativas que directa o indirectamente impactan en el desarrollo de ciudades y territorios sostenibles y, a su vez, se relacionan con muchos otros ODS (todos aquellos que contribuyen al desarrollo de ciudades y territorios en términos de resiliencia y sostenibilidad). En el futuro, otros ODS se van a incorporar y articular en el proceso.

Al tratarse de una gran iniciativa innovadora, ni el resultado final ni todos los hitos o productos que se quieren desarrollar están aún concretados o pueden describirse con detalle. Es un *work in progress* que necesita estrategia, participación, compromiso y capacidad para afrontar grandes desafíos. Por ello, este artículo deberá ser ampliado y actualizado a medida que las dinámicas y sus efectos o resultados permitan enriquecer el relato y su fortaleza. ■

Paula de Dios Ruiz
Project Manager, SUPERA

En el marco del proyecto SUPERA (*Supporting the Promotion of Equality in Research and Academia*¹), se han desarrollado, desde 2018 hasta 2022, diferentes actividades para el diseño e implementación de planes de igualdad de género en universidades y en agencias financiadoras de investigación. Cuatro universidades europeas han sido parte de este proyecto, entre las que figura la Universidad Complutense de Madrid, líder del consorcio.

El proyecto asume que la cuestión de la igualdad en la investigación y la academia requiere de una visión holística y todas las actividades se fundamentan en cuatro principios. En primer lugar, el principio de **acumulación**², que supone reconocer que existen múltiples experiencias previas, tanto en nuestras organizaciones como en toda la Unión Europea, que nos permiten contar con herramientas y propuestas ya utilizadas y evaluadas y aprovechar sus lecciones aprendidas. Comprendiendo nuestro trabajo como una parte más de ese camino conjunto para desarrollar políticas de igualdad eficaces, todos los procesos se han sistematizado y las lecciones aprendidas y experiencias se han puesto a disposición de toda persona o institución interesada

El proyecto asume que la cuestión de la igualdad en la investigación y la academia requiere de una visión holística y todas las actividades se fundamentan en cuatro principios. En primer lugar, el principio de **acumulación**, (...) En segundo lugar, el principio de **innovación**. (...) En tercer lugar, el proyecto se ha basado en el principio de **inclusión** (...) Por último, el principio de **sostenibilidad**...

en forma de informes, artículos o materiales³. En segundo lugar, el principio de **innovación**. El proyecto se ha desarrollado con un enfoque de investigación-acción, utilizando metodologías participativas tanto para la identificación y análisis de los problemas como para la búsqueda y diseño de propuestas y de medidas, siempre valorando su aplicabilidad y su impacto real en nuestras universidades. En tercer lugar, el proyecto se ha basado en el principio de **inclusión**, lo que supone abordar todos los problemas tratados con un enfoque participativo y dirigido a toda la comunidad universitaria, incluyendo todas las categorías del personal docente e investigador, al estudiantado y al personal de administración y servicios, teniendo en cuenta su diversidad y con la convicción de que un plan de igualdad solo puede ser transformador si es diseñado por la comunidad que lo va a implementar y si esta lo siente como propio. Por último, el principio de **sostenibilidad** ha guiado todas las actividades, convirtiéndose

en muchos casos en un reto por los numerosos cambios que han afectado a las instituciones socias del proyecto, aunque, al mismo tiempo, esto ha permitido identificar ventanas de oportunidad para establecer medidas o acuerdos que garanticen la continuidad de las medidas o estructuras creadas al finalizar los cuatro años de vida del proyecto.

El proyecto, alineado con las estrategias de la UE y con la legislación española en materia de planes de igualdad de género, se ha centrado en tres ejes de trabajo: la selección, retención de talento

1. El proyecto SUPERA ha recibido fondos del programa Europeo de Investigación e Innovación Horizonte 2020 bajo el acuerdo de financiación N.º 787829.
2. La GEAR Tool, elaborada por European Institute for Gender Equality, recopila buenas prácticas y recomendaciones para el desarrollo de planes de igualdad de género en el ámbito de la ciencia y la academia en toda la UE: <https://eige.europa.eu/gender-mainstreaming/toolkits/gear>

3. Los resultados del proyecto SUPERA están disponibles en la web <https://www.supera-project.eu/>

y desarrollo de **carrera**; la transformación de la **toma de decisiones**; y la **dimensión de género en la investigación y la docencia**. Al mismo tiempo, los estereotipos de género, las violencias de género y el acoso sexual y sexista se han trabajado de forma transversal, abordándose en su relación con los tres ejes de trabajo señalados.

Durante estos cuatro años de proyecto, desde el proyecto SUPERA hemos abordado, en la Universidad Complutense de Madrid, numerosas cuestiones, desde la realización de un diagnóstico de género, para recopilar datos e identificar problemas en los ejes de trabajo, hasta la realización de diagnósticos participativos y análisis cualitativos de problemas complejos, como las desigualdades de género en el liderazgo, el acoso sexual, sexista y por orientación sexual e identidad y expresión de género o las dificultades de conciliación de la vida personal, familiar y laboral del personal docente e investigador.

Una de las principales lecciones aprendidas del proceso ha sido constatar que los procesos de transformación y de cambio estructural de género requieren ser flexibles para adaptarse a cada contexto particular y a los cambios que se van produciendo. No existen recetas mágicas que se puedan aplicar en todas las instituciones y que consigan los mismos resultados. Durante el proyecto SUPERA, las cuatro universidades y las dos agencias financiadoras de investigación han tenido al menos un cambio en sus equipos rectorales o de gobierno, que se ha traducido, a su vez, en modificaciones en los equipos responsables del diseño e implementación de los planes de igualdad y que han supuesto retrasos en las negociaciones para su aprobación. La crisis de la COVID-19 y sus consecuencias han requerido también un completo cambio en la planificación del proyecto y una adaptación al nuevo contexto. En el caso de España, además, se ha producido un desarrollo legislativo en relación con los contenidos y procesos de negociación de los planes de igualdad. En este contexto de cambios e incertidumbres, a pesar de la

presión de los movimientos feministas, las políticas de igualdad no figuran entre los primeros temas que se abordan cuando se produce un cambio de gobierno. Por ello, tras los cambios de equipo en las instituciones socias del proyecto, pasaron meses hasta que la agenda de igualdad contó con algunos minutos de atención en los espacios de decisión. Hemos visto también cómo, ante una emergencia como la provocada por la COVID-19, la universidad trasladó el trabajo a los hogares, sin tener en cuenta que la realidad en cada casa era muy diversa y requería un análisis de género para tomar medidas que paliaran el impacto negativo de la crisis sobre la igualdad de género.

En este contexto, el proyecto SUPERA implementado en la UCM adoptó la estrategia de crear, fortalecer y apoyar una red descentralizada de nodos para promover la igualdad de género con el objetivo de mirar hacia el futuro, hacia la sostenibilidad y hacia procesos de transformación con impacto real en las instituciones y, por lo tanto, en procesos lentos y complejos. Esta red de nodos de igualdad de género cuenta con personas responsables en cada una de las 26 facultades y, además, en cada facultad se han creado pequeños grupos de acción compuestos por personas interesadas en la igualdad de género. Durante cuatro años, la red se ha

(...) la red ha tenido la capacidad de organizar actividades con gran impacto y reconocimiento de la comunidad universitaria. Así, en los grupos de acción se han creado alianzas entre académicas, estudiantes y personal de administración y servicios feministas con el objetivo de mejorar sus espacios de trabajo y de estudio. Se han organizado talleres en los que, a partir de los resultados del diagnóstico de igualdad de la UCM, se diseñaron propuestas y acciones para el plan de igualdad.

convertido en una red de intercambio y de formación y en una estructura fundamental para desarrollar actividades de promoción de la igualdad en la UCM. Esta red se conformó con el apoyo de los decanatos, que propusieron a personas entre el personal docente e investigador (PDI) de sus facultades para ser responsables de los nodos, y, posteriormente, cada nodo ha ido estableciendo estrategias específicas adaptadas a las distintas realidades de sus facultades. Aun sin contar con una estructura formal, es decir, sin proporcionar exención de horas para sus participantes ni contar con un mandato formal a nivel de facultades, la red ha tenido la capacidad de organizar actividades con gran impacto y reconocimiento de la comunidad universitaria. Así, en los grupos de acción

se han creado alianzas entre académicas, estudiantes y personal de administración y servicios feministas con el objetivo de mejorar sus espacios de trabajo y de estudio. Se han organizado talleres en los que, a partir de los resultados del diagnóstico de igualdad de la UCM, se diseñaron propuestas y acciones para el plan de igualdad. También se han organizado consultas sobre los distintos procesos existentes para la asignación de horarios y clases para el PDI y su impacto en la conciliación

y se han diseñado propuestas que se han trasladado a algunos decanatos. Finalmente, la red ha realizado talleres sobre acoso sexual, sexista y por orientación sexual e identidad y expresión de género en los que se han abierto espacios de debate entre estudiantes, personal de administración y servicios y profesorado sobre la realidad del acoso ambiental y las situaciones de acoso, en los que se ha evidenciado, una vez más, que muchas estudiantes feministas tienen numerosas propuestas para mejorar sus facultades y reivindicar su derecho a vivir una universidad libre de violencias.

Entre las cuestiones que más preocupaban a la red de nodos se encontraba la necesidad de incorporar la dimensión de género en la docencia universitaria, especialmente en aquellos campos de conocimiento en los que existe menos investigación con enfoque de género. La red es una experiencia de intercambio entre académicas de distintas disciplinas que aportan sus esfuerzos, sus ideas y su tiempo para construir una universidad más igualitaria. Muchas de las participantes en la red de nodos empezaron a participar por motivación personal, pero sin contar con conocimientos previos sobre políticas de igualdad o sobre el análisis de género en sus campos de investigación. Por otro lado, la red también cuenta con expertas en estudios de género en diferentes campos de conocimiento, como sociología, antropología, ciencia política, filosofía,

economía, psicología o educación, que han aportado su conocimiento a la red, lo que ha permitido un intercambio muy rico entre las diferentes disciplinas. En ese intercambio, muchas fueron identificando carencias y dificultades con las que el PDI se encontraba para incorporar la dimensión de género en sus asignaturas. Como resultado, se propuso iniciar un proceso de reflexión sobre cómo facilitar que el PDI incorpore la dimensión de género en sus prácticas docentes.

Algunas de las recomendaciones más importantes se centran, por un lado, en la importancia de incorporar el enfoque de género en la gestión del aula, en la metodología y en la evaluación y, por otro, en la necesidad de revisar los contenidos con perspectiva de género. En relación con la gestión del aula, se propone fomentar un enfoque participativo en las clases que permita generar espacios de debate seguros e inclusivos en los que no haya miedo a equivocarse. Facilitar la participación pública de todo el alumnado, controlar los tiempos de participación y uso de la palabra y apoyar a aquellas personas que tengan más dificultades para tomarla, teniendo en cuenta que cuando una persona domina la participación es necesario invitarla a ser breve y reforzar la importancia de escuchar.

El primer paso fue consultar con las facultades qué se estaba haciendo, lo que, por un lado, permitió descubrir que es muy difícil hacer un diagnóstico exhaustivo en una universidad tan grande como la UCM y asumir, en consecuencia, la imposibilidad de identificar todas las prácticas existentes. Teniendo esto en cuenta, se planteó como objetivo hacer materiales accesibles para toda la comunidad y dirigir las recomendaciones a una comunidad muy amplia, de forma que cada persona pueda reflexionar sobre ello de forma individual y aplicar aquello que sea posible.

Tras la consulta y recopilación, la red decidió organizar una jornada para presentar el trabajo realizado y las prácticas inspiradoras identificadas en febrero de 2022. Los resultados de este proceso, así como de los grupos de trabajo organizados

por campos de conocimiento por la red de nodos, se han sistematizado en un material que contiene recomendaciones generales y cuestiones concretas para los distintos campos de conocimiento⁴. Algunas de las recomendaciones más importantes se centran,

4. Los contenidos de la Jornada «Perspectiva de Género en la Docencia en la UCM» y el material elaborado para su difusión están disponibles en la web de la UCM del proyecto: <https://www.ucm.es/supera/recomendaciones-incorporacion-de-la-perspectiva-de-genero-en-la-docencia>

por un lado, en la importancia de incorporar el enfoque de género en la gestión del aula, en la metodología y en la evaluación y, por otro, en la necesidad de revisar los contenidos con perspectiva de género. En relación con la gestión del aula, se propone fomentar un enfoque participativo en las clases que permita generar espacios de debate seguros e inclusivos en los que no haya miedo a equivocarse. Facilitar la participación pública de todo el alumnado, controlar los tiempos de participación y uso de la palabra y apoyar a aquellas personas que tengan más dificultades para tomarla, teniendo en cuenta que cuando una persona domina la participación es necesario invitarla a ser breve y reforzar la importancia de escuchar. Asimismo, se recomienda mantener una comunicación constante, cercana y accesible con el alumnado. Cuando se opte por organizar grupos de trabajo, es importante tener en cuenta que la distribución de roles en los grupos tiene que ser igualitaria y que las consultas realizadas reflejan que muchas mujeres se sienten incómodas con el trabajo en grupos porque las cargas de trabajos no se distribuyen equitativamente y encuentran dificultades para exigir distribuciones de tareas justas. Se plantea también la importancia de utilizar un lenguaje inclusivo y de incorporar una comunicación no sexista en todas las comunicaciones y, por ejemplo, revisar el uso de imágenes o de ejemplos o tener sensibilidad para reforzar nuestro enfoque de género en nuestra comunicación no verbal. A nivel metodológico, se recomienda favorecer entornos colaborativos y utilizar metodologías que favorezcan el intercambio y la participación, frente a otras más competitivas que generan inseguridad y, en muchos casos, abandono de asignaturas o carreras académicas.

La evaluación es, sin duda, un aspecto crucial. El alumnado presta especial atención a lo que se evalúa, y, por tanto, es importante que los contenidos específicos de género sean relevantes en la evaluación.

En Artes y Humanidades, se debatieron cuestiones sobre cómo la narración (el relato) por medio de distintas fuentes reproduce patrones culturales en los que «la mujer» es siempre la subalterna. La objetualización y sexualización del cuerpo femenino y la iconografía femenina requiere una revisión para analizar cómo la representación histórica de las mujeres en las artes y humanidades ha sido limitada, sesgada o sexista. Se planteó también la importancia de reflexionar sobre el sujeto hegemónico que ha generado conocimiento, narrado la historia o decidido qué tiene o no valor.

En este sentido, se pueden incorporar criterios de evaluación explícitos de género, como el uso de lenguaje no sexista, o la diversidad de bibliografía en las citas, entre otros. Se recomienda explicar con claridad y transparencia los criterios de evaluación, ya que esto favorece que todas las personas se sientan seguras y reduce los sesgos inconscientes.

En relación con los contenidos, se recomienda revisar las bibliografías para que representen la diversidad de género e incluyan literatura que cuestione los es-

tereotipos y sesgos de género. Se debe hacer explícito desde el inicio de la asignatura que es importante incorporar la perspectiva de género y explicar cómo puede hacerse. Así, por ejemplo, se pueden incluir trabajos relacionados con la igualdad o análisis específicos de género; examinar variables 'género'/'mujeres' en los análisis prácticos en el aula y explicar de qué manera el tema abordado puede tener un impacto de género diferencial.

Entre la red de nodos surgían preguntas sobre cómo afrontar el reto de incorporar la dimensión de género en las diferentes disciplinas y se constituyeron grupos de trabajo para analizar si era posible plantear algunas recomendaciones generales. Siendo muy conscientes de que existen materiales desarrollados sobre prácticamente todas las áreas de conocimiento⁵, en la red apostaron por centrarse en cómo hacerlo, en cómo introducir mejoras en sus ámbitos respectivos y en abordar algunas

cuestiones que les parecieron fundamentales en cada una de las áreas. En Artes y Humanidades, se debatieron cuestiones sobre cómo la narración (el relato) por medio de distintas fuentes reproduce patrones culturales en los que «la mujer» es siempre la subalterna. La objetualización y sexualización del cuerpo

5. Destacan materiales como las guías para una docencia con perspectiva de género de la Xarxa Vives d' Universitats: <https://www.vives.org/programes/igualtat-genero/guies-docencia-universitaria-perspectiva-genero/>

femenino y la iconografía femenina requiere una revisión para analizar cómo la representación histórica de las mujeres en las artes y humanidades ha sido limitada, sesgada o sexista. Se planteó también la importancia de reflexionar sobre el sujeto hegemónico que ha generado conocimiento, narrado la historia o decidido qué tiene o no valor. Es necesario revisar conceptos básicos que siempre se han interpretado desde el pensamiento hegemónico, como trabajo, violencia, progreso o democracia, lo que requiere incorporar las experiencias, conocimientos y aportaciones de las mujeres.

En el campo de las Ciencias de la Salud se plantea la importancia de reflexionar sobre los efectos de la mirada androcéntrica en estas disciplinas. Los estereotipos y roles de género impactan muy directa y ampliamente en el ámbito de la salud y los cuidados. Se recomienda incorporar un enfoque bio-psico-social de salud que tenga en cuenta el género como proceso sociocultural y otras variables como el origen, la edad, el sexo, la orientación sexual, la identidad de género, las capacidades o la clase social y el efecto diferencial que tienen sobre la salud. En este ámbito, se consideró fundamental explicar en las aulas cómo históricamente se han tomado como referencia y/o patrón los cuerpos masculinos, sin tener en cuenta que los riesgos, sintomatología y problemas de salud pueden ser diferentes. Esto permite entender, por ejemplo, factores de variabilidad en las reacciones a fármacos, medicamentos y alimentos, o la necesidad de medidas diferenciadas respecto a la prevención, planificación y gestión de los problemas de salud.

En las Ciencias Naturales y en Matemáticas se plantea la importancia de que, al hablar de ciencia e innovación y pensar en las personas usuarias, se incorpore el factor de diversidad e interseccionalidad, teniendo en cuenta la edad, identidad sexo-genérica, modelo familiar, nivel de estudios o de ingresos, familiaridad y acceso a la tecnología y las diferentes necesidades, expectativas y/o usos en función de todo ello. Se debatió sobre la necesidad de promover un análisis de género en todos los problemas

que la ciencia busca resolver, intentando deconstruir los sesgos inconscientes que se aplican en estos análisis. Asimismo, se propone contextualizar todos los contenidos, pues, en muchas ocasiones, en estas disciplinas los temas se presentan descontextualizados de la realidad, y se propone utilizar ejemplos prácticos y ejercicios que permitan analizar problemas relacionados con la igualdad de género o específicos de género o que afectan mayoritariamente a las mujeres.

En el ámbito de las Ciencias Sociales, se reivindicó el gran desarrollo de los estudios de género y cómo actualmente es imposible explicar cualquier disciplina sin tener en cuenta estas aportaciones. De este modo, se convierte en algo fundamental incluir el género como categoría social analítica para debatir y visibilizar cómo es uno de los principios organizadores del mundo, a nivel sociopolítico, económico, educativo y cultural. Por tanto, este grupo de trabajo recomienda incorporar en el temario temas de la agenda feminista como las cadenas globales de cuidado y la reproducción estratificada, la precarización de condiciones laborales, la brecha salarial o la segregación vertical y horizontal, la participación política de las mujeres, la violencia sexual o los derechos sexuales y reproductivos.

A modo de conclusión, es importante destacar que, pese al continuo desarrollo de los estudios de género y la existencia de muchas guías y herramientas que facilitan la incorporación de la perspectiva de género en la docencia, todavía persisten resistencias entre el profesorado para convertirlo en una práctica mayoritaria. Por ello, es importante continuar desarrollando procesos de cambio estructural de género, apoyados en planes de igualdad, que permitan transformar esta realidad y promover los cambios necesarios para que todo el profesorado tenga la convicción y la voluntad de hacer todo lo posible por garantizar que su alumnado tenga las mismas oportunidades y reciba una formación de calidad. Estos procesos son largos, pues requieren cambiar creencias profundas y, por tanto, es fundamental que continuemos destinando nuestros esfuerzos y recursos en ello. ■

En 2030 viviremos en un mundo marcado por una grave crisis climática, en el que el diálogo y la colaboración entre disciplinas académicas será fundamental para abordar problemas de alta urgencia. Para conseguir esto consideramos fundamental una perspectiva más amplia del entendimiento de las disciplinas. Hacen falta mentes capaces de reflexionar desde visiones pluridisciplinarias. Esta colaboración exigirá también la implicación de los y las economistas. Estos años estamos formando a los y las economistas de mañana en nuestras universidades, academias, escuelas, y necesitamos entender la importancia del diálogo y la confrontación de ideas para el progreso.

En el ámbito de la enseñanza universitaria, en España existen asignaturas introductorias al análisis económico en multitud de grados (no solo en Economía o Administración y Dirección de Empresas, sino también en carreras como Sociología, Derecho, Ciencias Políticas y un largo etcétera). Estas asignaturas suelen destacar por una aproximación única y muy limitada a la realidad, lo cual podría entenderse al tratarse de asignaturas introductorias, pero, centrándonos en el grado de Economía, los cuatro años de estudios incluyen un gran número de asignaturas obligatorias que tratan de modelos económicos neoclásicos mayormente reduccionistas. Es cierto que hay posibilidades de elegir clases con perspectivas

más heterodoxas, pero estas opciones están muy limitadas. También es cierto que existen asignaturas relacionadas con la historia del pensamiento económico, pero muchas veces son optativas o se utilizan para hacer un «refrito» de conceptos ya vistos una y otra vez a lo largo de la carrera.

(...) centrándonos en el grado de Economía, los cuatro años de estudios incluyen un gran número de asignaturas obligatorias que tratan de modelos económicos neoclásicos mayormente reduccionistas. Es cierto que hay posibilidades de elegir clases con perspectivas más heterodoxas, pero estas opciones están muy limitadas. También es cierto que existen asignaturas relacionadas con la historia del pensamiento económico, pero muchas veces son optativas o se utilizan para hacer un «refrito» de conceptos ya vistos una y otra vez a lo largo de la carrera.

Por estas carencias, nuestra lucha consiste en incorporar una perspectiva pluridisciplinar y heterodoxa en los planes de estudios de las facultades de Economía. Hay que recalcar, en este punto, que la visión y la perspectiva única que se enseña en las aulas es, al fin y al cabo, un reflejo de la sociedad y el mundo en el que vivimos, donde se ha impuesto, de forma general, la corriente ortodoxa en detrimento del pluralismo económico.

Aunque el artículo se centra en la enseñanza universitaria en España, el problema no es único del caso español. En Francia, por ejemplo, surgió, en el año 2000, un grupo de estudiantes que reclamaban un menor dogmatismo en la enseñanza de la Economía a nivel universitario y sus propuestas llegaron incluso hasta

el Ministerio de Educación, aunque no acabaron de materializarse².

Antes de avanzar en nuestra argumentación, queríamos recordar la definición de la economía heterodoxa. Según la página web Economipedia: «la economía

1. <https://eukonomia.wordpress.com/>

2. Lavoie, M. (2005). *La economía postkeynesiana: un antídoto del pensamiento único* (vol. 218). Icaria editorial.

heterodoxa es llamada así porque enfoca el análisis económico desde un punto de vista no tradicional, no comúnmente aceptado. Lo contrario de la economía heterodoxa es la economía ortodoxa»³. En efecto, consiste en la reunión de diferentes enfoques de la economía, pudiendo ser estos enfoques complementarios, como, por ejemplo, en el caso de la economía feminista y la economía institucional. Es importante destacar, en este sentido, que la economía heterodoxa no consiste en una sola idea o aproximación para definir las reglas del mundo económico, sino que coexisten muchas teorías, que se enfocan en diferentes aspectos y repiensen la disciplina económica dentro de las ciencias sociales.

La agenda que queremos promover en nuestras redes de asociaciones para dar más visibilidad de la economía heterodoxa incorpora dos etapas. Para empezar, consideramos que es primordial una re-concepción general del plan de estudios, con una forma nueva de abordar la realidad económica y sus conceptos. Además, la realización de los cambios necesarios en los planes de estudios de Economía exige más cooperación y comunicación entre los diferentes cuerpos de la institución universitaria. En los próximos párrafos redactamos algunas ideas que nos parecen fundamentales para el éxito de la transición hacia una universidad 2030 más heterodoxa y en sintonía con el mundo que nos espera.

En primer lugar, hace falta, en la dinámica de las clases, un espacio para criticar en positivo y/o negativo aspectos de la economía neoclásica que se enseña. En un mundo donde la mayoría de las personas que finalizan los estudios de Economía piensan que los conceptos microeconómicos son los únicos que regulan el mundo, se pierde una gran parte de lo que es una ciencia social, una mezcla de mecanismos diferentes que se oponen o se reproducen entre sí. Necesitamos entender el contexto político-histórico de los autores que desarrollaron las teorías que se están aplicando hoy, hasta qué punto se pueden comprobar y cuáles son sus puntos débiles. Una forma de dinamizar este debate sería la creación de un espacio de discusión entre estudiantes y profesorado, habiendo puesto al alcance previamente suficientes recursos para facilitar un diálogo informado y crítico. Con perspectivas más críticas, los estudiantes dispondrán de una visión más amplia para entender las diferentes dinámicas que coexisten en el mundo

3. www.economipedia.com

Actualmente, el alumnado de Economía puede salir de las aulas de las facultades sabiendo al dedillo lo que es un óptimo en sentido de Pareto o un equilibrio de Cournot, pero no quiénes eran ni Pareto, ni Cournot, ni Walras, y, por supuesto, sin haber oído nunca el nombre de Joan Robinson, Kalecki o Sraffa, por mencionar unos pocos nombres que han influido de forma notable en el desarrollo de la Economía como ciencia —y de la historia intelectual de los siglos xx y xxi, en general—, pero que prácticamente están olvidados en los planes de estudio.

económico. En este caso, sería importante tener clases de economía heterodoxa obligatorias, con un módulo de introducción a la economía heterodoxa y otros más específicos destinados a la economía ecologista, la economía feminista, etc. Esto permitiría al estudiantado desarrollar algunos temas de manera más profunda y podría ser parte de una serie de cursos interfacultad con colaboraciones entre profesores/as.

En la misma línea, sería muy interesante que los planes de estudios incorporasen más asignaturas de otras disciplinas que permitan analizar las dinámicas económicas desde otras perspectivas. Por ejemplo, Historia de la Economía forma parte del plan de estudios como asignatura obligatoria. Consideramos que una clase sobre Sociología de la Economía o sobre los impactos sociales de las dinámicas capitalistas serían muy pertinentes para completar los conocimientos sobre las consecuencias que tienen los modelos económicos actuales. Igualmente, podría ser interesante incorporar en estos cursos relacionados con la historia o las ciencias sociales la conceptualización del capitalismo como una construcción y no únicamente la interacción económica por defecto. Esto podría conseguirse recuperando antiguas asignaturas que existían en los planes de estudio de muchas licenciaturas en Economía, como Teoría del Estado o Sociología. Además, creemos fundamental que los estudiantes conozcan la epistemología de la Economía, por lo que consideramos que debería existir también una asignatura en este sentido. Actualmente, el alumnado de Economía puede salir de las aulas de las facultades sabiendo

al dedillo lo que es un óptimo en sentido de Pareto o un equilibrio de Cournot, pero no quiénes eran ni Pareto, ni Cournot, ni Walras, y, por supuesto, sin haber oído nunca el nombre de Joan Robinson, Kalecki o Sraffa, por mencionar unos pocos nombres que han influido de forma notable en el desarrollo de la Economía como ciencia —y de la historia intelectual de los siglos XX y XXI, en general—, pero que prácticamente están olvidados en los planes de estudio.

En general, el objetivo para 2030 sería disponer de un grado en Economía que incorporase distintas perspectivas sobre el mundo económico.

Esto generaría en lxs estudiantes más curiosidad, más implicación y más sentido crítico, algo, según nuestro punto de vista, indispensable para una educación académica completa y eficiente. Hay que recordar que la Economía es una ciencia social y, como tal, no es socialmente neutral. Existe la posibilidad de manipulación, de forma consciente o no, por parte del profesorado, a la hora de imponer el pensamiento único y dejar completamente de lado otras perspectivas.

Para realizar estos cambios y que funcionen de la mejor de las maneras, algunas modificaciones adicionales son necesarias en los fundamentos de los mecanismos existentes de la academia. Al igual que consideramos fundamental disponer de espacios dedicados a la crítica o a debatir sobre las teorías que se enseñan, pensamos que son importantes espacios donde lxs estudiantes puedan aportar *feedback* sobre la propia enseñanza. Para ello, consideramos clave una mayor apertura al debate y diálogo de la administración universitaria y cuerpo docente. Lxs estudiantes deberían, dentro de lo razonable, tener voces para complementar, rechazar o apoyar las decisiones tomadas en la institución. Se podría crear un foro general accesible para reflexionar y hacer propuestas sobre los planes de estudios, ideas de eventos para dinamizar la universidad o/y métodos de evaluación, entre otros.

Finalmente, consideramos esencial el desarrollo de un consejo entre profesores, cuerpo administrativo y estudiantes sobre la transición hacia una academia más heterodoxa. Por ejemplo, en este consejo se podrían comunicar con asociaciones ya existentes para colaboraciones y organización de eventos con el objetivo de sensibilizar a las personas dentro de las facultades sobre temas actuales relacionados con la Economía. Otras formas de contribuir a una transición más fluida sería la creación de espacios para la cooperación.

También es importante adoptar lo antes posible medidas para mejorar la inclusividad en el estudio de la Economía. En un mundo con representación equilibrada entre géneros, consideramos fundamental proponer contenido de lectura que sea producido por mujerxs y hombrxs en una proporción similar. Además, es probable que leyendo más autorxs contemporáneos que abordan temas heterodoxos haya una mayor presencia de mujerxs. En la misma línea, consideramos clave incorporar un lenguaje inclusivo en los discursos orales y/o escritos. Estas medidas van más allá del concepto de la economía heterodoxa, pero son impor-

tes para demostrar un avance en las maneras de pensamiento que se tienen que formar dentro del entorno académico.

En un mundo que está cambiando y donde urgen nuevas soluciones, una colaboración entre las disciplinas es necesaria. Sin mentes abiertas y nuevas ideas de funcionamientos económicos este cambio no será posible. Si lxs alumxs que salen de facultades de Economía no han realizado un ejercicio de deconstrucción de los mecanismos del capitalismo con una única manera de considerar interacciones del mercado, no estaremos listxs para avanzar hacia un mundo sostenible, igualitario y justo. Contamos con nuestras academias, con nuestrxs profesorxs y con el resto de las universidades para transitar hacia una economía más inclusiva y heterodoxa. ■

EL LIBRO RECOMENDADO

MARINA GARCÉS, *UN MUNDO COMÚN*, BELLATERRA EDICIONES, BARCELONA, 2022

Juan A. Gimeno Ullastres
UNED y Economistas sin Fronteras

Estamos ante una reedición de una obra de hace diez años y, como dice la autora (profesora de Filosofía en las universidades de Barcelona y UOC), releerla «es encontrar un mapa de problemas que todavía son los nuestros». Estamos ante una obra muy sugerente, con más incógnitas que respuestas. Aunque profunda, y por ello no sencilla para parte de quienes se adentren en sus páginas, facilita su lectura el hecho de que se divide en breves capítulos, de tres o cuatro páginas, relativamente autónomos entre sí. Ello permite la aproximación a cada propuesta sin agotarla ni agotar.

¿Por qué un libro de filosofía para hablar de economía? Podríamos recordar que la economía nació en el mundo de la filosofía, de Aristóteles a los clásicos del siglo XVIII. En *Economistas sin Fronteras* venimos defendiendo que la economía no puede olvidar esos orígenes ni desligarse de las restantes ciencias sociales. En este mismo número hay alguna referencia a ello. La elección de un texto filosófico estaría sobradamente justificada por ello y por hablar de temas tan relevantes como la interdependencia, el contrato social y las dimensiones comunes.

Pero hay un factor aún más relevante. A los responsables universitarios se nos llena la boca con las referencias a la importancia de la universidad como posibilitadora de una ciudadanía crítica. Pero la realidad choca habitualmente con tan bello enunciado. Es demasiado frecuente encontrar docentes que repiten acríticamente las doctrinas dominantes y evalúan los conocimientos memorísticos y fieles a la ortodoxia, sin atisbo de crítica ni opción a la disidencia.

De las tres partes de este libro, la segunda se titula precisamente *Encarnar la crítica*. «Este libro ensaya múltiples formas de poner en práctica la imaginación crítica». «La crítica... consiste en mostrar los límites de lo que sabemos y de lo que somos para interrogar su sentido y desplazar su sinsentido».



Las reflexiones de Marina Garcés deberían interpellar a cualquier profesional de la universidad, con su llamamiento a la «honestidad con lo real», a conjurar el olvido de las víctimas y, desde su realidad, abordar críticamente la forma de mirar el mundo y de intentar comprenderlo. Lo cual exige, necesariamente, algún tipo de enfrentamiento con las visiones impuestas por los poderes dominantes de todo tipo, incluyendo de forma relevante los académicos y culturales. Solo es posible una aproximación certera a la realidad desde la pregunta de lo que nos oculta e ignora la ortodoxia, que parece fuera de discusión.

Nos dice la autora: «En los últimos años, lo importante es no parar, poder justificar una permanente actividad... Es necesario ir más allá del dictado de la actividad, hacia un concepto más amplio de la acción que incluya... los tiempos muertos, los desvíos, los errores, la necesidad de volver a pensarlo todo». En estos tiempos de crisis sucesivas, de agotamientos de modelos, de cambios decisivos (medioambientales, tecnológicos, demográficos, económicos,

sociológicos...) es más que nunca necesario volver a pensarlo todo, revisar los paradigmas dominantes, buscar nuevos modelos explicativos que vengan a sustituir a los que ya han quedado notoriamente obsoletos. Es absolutamente imprescindible «experimentar y compartir el sentido de una idea, exponerse a su fracaso o atreverse a hacerla funcionar sin controlar sus consecuencias».

Como señala Garcés, la educación ha sido el centro de la gravedad del pensamiento crítico y emancipador. Hoy, «la educación vuelve a ser requerida como un terreno y una práctica en la que desarrollar ideas y formas de intervención crítica».

La modernidad ilustrada hizo suyo el binomio educación-emancipación: la educación en sí misma era considerada una práctica de libertad, progreso, reforma social, igualdad, dignidad, revolución...

Cada docente debe preguntarse si en sus actividades docentes e investigadoras responde realmente a ese perfil o, más bien, se conforma con circular por caminos trillados, por mantener invariado el legado recibido, por transmitir modelos caducos, por consolidar el *statu quo*.

El desafío para toda apuesta educativa crítica hoy es dar(nos) que pensar. Frente al ingente consumo de información, frente al adiestramiento en competencias y habilidades para el mercado, frente al formateo de las mentes de la esfera mediática, frente al consumo acrítico del ocio cultural, frente a todo ello, el gran desafío hoy es darnos el espacio y el tiempo para pensar.

La universidad no puede renunciar al espíritu crítico, ni en la docencia ni en la investigación, a riesgo de conformarse con la mediocridad, condenada a la inutilidad si deja de aportar nuevos caminos de progreso. La tarea universitaria consiste en una permanente revisión de la ortodoxia dominante «para

abrir sus paredes de cristal al contagio con ideas que no encajan, con maneras de hacer que deshacen inercias y tabúes».

Encarnar la crítica no es tomar una posición predefinida... es siempre embarcarse en un combate con el pensamiento. Lo que implica asumir el pensamiento como problema y no como solución.

Como señala Garcés, es preciso evitar el error de sustituir dogmatismos por dogmatismos, de caer en la producción de unos nuevos lugares comunes de gran éxito académico, cultural y político que impiden pensar porque presentan como solución lo que realmente es un problema.

La universidad o es crítica o no es una auténtica universidad. La universidad debe nadar siempre en los bordes de lo nuevo, de lo desconocido, de las preguntas por responder. No es posible avanzar desde el conformismo con lo académicamente correcto. Buena parte de nuestros exámenes deberían partir de la idea de que no hay una solución única, sino que cada estudiante debe tener algún espacio en el que mostrarnos su propio razonamiento y forma de acercarse a la resolución de nuevos problemas.

Cuando existe una ingente información disponible a toque de un dedo, cuando buena parte de esa información es falsa o de dudosa validez, es más necesario que nunca reducir la enseñanza de contenidos y ofrecer a quien estudia, a quien pretende acercarse al conocimiento científico, un almacén lógico en el que incardinar la información, unos criterios de selección y validación, un espíritu crítico a prueba de manipulaciones y propaganda.

La universidad, siguiendo a Gabriel Celaya, es un arma cargada de futuro: «nuestros cantares no pueden ser sin pecado un adorno. Estamos tocando el fondo». ■

DOSSIERES EsF

- Dossier n.º 1:** «Nuevos tiempos para la cooperación internacional para el desarrollo», abril 2011.
- Dossier n.º 2:** «¿Cambiar el mundo desde el consumo?», julio 2011.
- Dossier n.º 3:** «Sombras en las microfinanzas», octubre 2011.
- Dossier n.º 4:** «La RSE ante la crisis», enero 2012.
- Dossier n.º 5:** «La cooperación al desarrollo en tiempos de crisis. Nuevos actores, nuevos objetivos», abril 2012.
- Dossier n.º 6:** «Crisis, indignación ciudadana y movimientos sociales», julio 2012.
- Dossier n.º 7:** «¿Otra política económica es posible?», octubre 2012.
- Dossier n.º 8:** «Banca ética ¿es posible?», enero 2013.
- Dossier n.º 9:** «Desigualdad y ruptura de la cohesión social», abril 2013.
- Dossier n.º 10:** «Seguridad alimentaria: Derecho y necesidad», julio 2013.
- Dossier n.º 11:** «La agenda de desarrollo post-2015: ¿Más de lo mismo o el principio de la transición?», octubre 2013.
- Dossier n.º 12:** «Economía en colaboración», enero 2014.
- Dossier n.º 13:** «Otra economía está en marcha», primavera 2014.
- Dossier n.º 14:** «RSC: Para superar la retórica», verano 2014.
- Dossier n.º 15:** «La enseñanza de la economía», otoño 2014.
- Dossier n.º 16:** «El procomún y los bienes comunes», invierno 2015.
- Dossier n.º 17:** «Financiación del desarrollo y Agenda Post-2015», primavera 2015.
- Dossier n.º 18:** «II Jornadas Otra Economía está en marcha», verano 2015.
- Dossier n.º 19:** «Las exclusiones sociales», otoño 2015.
- Dossier n.º 20:** «Fiscalidad: eficiencia y equidad», invierno 2016.
- Dossier n.º 21:** «Recordando a José Luis Sampedro», primavera 2016.
- Dossier n.º 22:** «Otra economía está en marcha III», verano 2016.
- Dossier n.º 23:** «El buen vivir como paradigma societal alternativo», otoño 2016.
- Dossier n.º 24:** «La energía. Retos y problemas», invierno 2017.



DOSSIERES EsF

- Dossier n.º 25:** «El enfoque de género en la economía social y solidaria: aportes de la economía feminista», primavera 2017.
- Dossier n.º 26:** «Repensando nuestro modelo de sociedad y de economía», verano 2017.
- Dossier n.º 27:** «La inversión de impacto», otoño 2017
- Dossier n.º 28:** «El gobierno de la globalización», invierno 2018.
- Dossier n.º 29:** «Economía feminista: visibilizar lo invisible», primavera 2018.
- Dossier n.º 30:** «Miradas críticas y transversales», verano 2018.
- Dossier n.º 31:** «Prácticas y herramientas para impulsar la economía social y solidaria. Una reflexión compartida, otoño 2018.
- Dossier n.º 32:** «Reivindicando la democracia en la empresa», invierno 2019.
- Dossier n.º 33:** «El futuro de la alimentación en el mundo», primavera 2019.
- Dossier n.º 34:** «Agenda 2030: gatopardismo o transformaciones», verano 2019
- Dossier n.º 35:** «Responsabilidad social corporativa en la industria alimentaria», otoño 2019
- Dossier n.º 36:** «Demografía: cambios en el modelo reproductivo», invierno 2020
- Dossier n.º 37:** «La economía circular: una opción inteligente», primavera 2020
- Dossier n.º 38:** «La economía fundamental: contribuyendo al bienestar de la ciudadanía», verano 2020
- Dossier n.º 39:** «La oligopolización de la economía», otoño 2020
- Dossier n.º 40:** «Hacia la reorientación del modelo productivo de la economía española», invierno 2021
- Dossier n.º 41:** «Otras formas de medir (y entender) el «desarrollo», primavera 2021
- Dossier n.º 42:** «Sociedad digital, reconstruyendo expectativas», verano 2021
- Dossier n.º 43:** «Europa, pandemia y crisis económica», otoño 2021
- Dossier n.º 44:** «La COVID-19: Efectos sociales y económicos y políticas de respuesta», invierno 2022
- Dossier n.º 45:** «Finanzas sostenibles: ¿un nuevo paradigma de inversión?», primavera 2022
- Dossier n.º 46:** «Desafiando la educación preuniversitaria: Otras prácticas de enseñanza para otra economía», verano 2022





Con la colaboración de:



Economistas sin Fronteras

c/ Gaztambide, 50
(entrada por el local de SETEM)
28015 • Madrid
Tel.: 91 549 72 79
ecosfron@ecosfron.org

EKONOPOLO, Harrobi Plaza, 4,
48005 Bilbao, Bizkaia
Tel.: 722 371 633
ecosfron.euskadi@ecosfron.org