



# hariak

octubre 2018

Recreando la educación emancipadora



sakonean en profundidad solasean en diálogo ekin  
lanari hay alternativas begirada konprometituak  
miradas comprometidas matxino artean en rebeldía

Esta publicación ha sido realizada con el apoyo de la Agencia Vasca de Cooperación para el Desarrollo (AVCD) en la marco del proyecto *Hariak ehunduz II. Construcción colectiva de propuestas de Educación emancipadora en la Universidad* (2017). El contenido de los textos es responsabilidad exclusiva de Hegoa y no reflejan necesariamente la opinión de la AVCD.

**Consejo editorial:**

Inmaculada Cabello Ruiz

Juanjo Celorio Díaz

Sandra Dema Moreno

Alejandra Boni Aristizábal

Joseba Sainz de Murieta Mangado

M<sup>a</sup> Luz De la Cal Barreda

Jone Martínez Palacios

Jaume Martínez Bonafé

M<sup>a</sup> Jesús Martínez Usarralde

Gema Celorio Díaz

Amaia del Río Martínez

---

**Depósito legal:** BI-1805-2016

Nº 5, octubre 2018

**Diseño y Maquetación:** Marra, S.L.

**Fotografía de portada:**

Joseba Sainz de Murieta 

---

Esta revista ha sido impresa en papel ecológico, cuya materia prima proviene de una gestión forestal sostenible.

**Financia:**



**Edita:**



**UPV/EHU**

Edificio Zubiria Etxea

Avenida Lehendakari Agirre, 81 • 48015 Bilbao

Tel.: 94 601 70 91 • Fax: 94 601 70 40

**UPV/EHU**

Biblioteca del Campus de Álava

Nieves Cano, 33 • 01006 Vitoria-Gasteiz

Tel.: 945 01 42 87 • Fax: 945 01 42 87

**UPV/EHU**

Centro Carlos Santamaría

Elhuyar Plaza 2 • 20018 Donostia-San Sebastián

Tel.: 943 01 74 64

[www.hegoa.ehu.es](http://www.hegoa.ehu.es)



Este documento está bajo una licencia de Creative Commons. Se permite copiar, distribuir y comunicar públicamente esta obra con libertad, siempre y cuando se reconozca la autoría y no se use para fines comerciales. No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra. Licencia completa: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

# índice



2

## editorial

De las competencias a las capacidades: una propuesta para re-imaginar la educación superior  
*Alejandra Boni Aristizábal*

4

## en profundidad

Cuando el aprendizaje-servicio crítico abre la ventana al desarrollo de nuevas capacidades  
*María Jesús Martínez Usarralde y Óscar Chiva-Bartoll*

10

## en diálogo

Un conocimiento relevante para fortalecer el vínculo Universidad-Sociedad: un diálogo experimental  
*Jone Martínez-Palacios e Itziar Gandarias Goikoetxea*

18

## hay alternativas

La Mundial. Un colectivo de creación política para la transformación ecosocial  
*La Mundial*

Caminando junto a los movimientos feministas y de la diversidad de mujeres en América Latina y el Caribe

*Fondo de Acción Urgente para América Latina y el Caribe, Colombia*

Sin riesgo no hay aprendizaje. Entre lo formal y lo informal  
*Basurama*

La Universidad del Barrio, un espacio para reelaborar narrativas que posibiliten cambios reales  
*Teatro del Barrio*

26

## miradas comprometidas

**cine/documentales** Las mujeres decididas • La primavera rosa

**publicaciones** Convergencias y divergencias: hacia educaciones y desarrollos "otros" • Hacia una universidad socialmente comprometida. Vías estratégicas para su integración en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

**organizaciones** Uni-Digna. Por una universidad al servicio del bien común y comprometida socialmente • Internacional de la Educación

**agenda imprescindible** IV Congreso Internacional de Estudios del Desarrollo "La investigación sobre Desarrollo frente a los límites de la Globalización" • XI Encuentro internacional de la Marcha Mundial de las Mujeres "Batu Indarrak, Urrutira Goaz. Construyamos soberanía sobre nuestros cuerpos y territorios"

30

## en rebeldía

Mayo del 68. 50 años después!  
*Cristina Saéz Morquecho*

sakonean en profundidad solasean en diálogo ekin  
lanari hay alternativas begirada konprometituak  
miradas comprometidas matxino artean en rebeldía

## De las competencias a las capacidades: una propuesta para re-imaginar la educación superior

Como ya se ha abordado en otros números de la revista, consideramos que es fundamental revisar los procesos educativos actuales a la luz de las tendencias mercantilistas y gerenciales en las cuales está inmersa la Universidad en todo el mundo. Uno de los elementos que contribuye a este modelo de Universidad es la apuesta por las competencias como criterio para determinar los resultados del aprendizaje. Aunque no todas las interpretaciones del concepto y tipo de competencias necesarias en la universidad son iguales, la que más se ha impuesto es una visión instrumental de las mismas.

Rychen y Salganik, dos de las autoras clave del proyecto *Tuning* (uno de los más exitosos en la definición de competencias universitarias) las describen como: la capacidad de satisfacer con éxito demandas complejas en un contexto particular a través de la movilización de prerrequisitos psicosociales (incluyendo procesos cognitivos y no cognitivos)<sup>1</sup>. Como se aprecia, las competencias están claramente dirigidas a los resultados que un individuo puede lograr mediante una acción, elección o comportamiento. Es precisamente esta facilidad funcional para resolver problemas complejos y lograr resultados que convierte una serie de elementos, como habilidades, conocimientos y predisposiciones, en competencias.

Lo que aquí queremos proponer es otro modelo, el enfoque de las capacidades para el desarrollo humano, que nos permita re-imaginar una educación universitaria que forme no sólo profesionales sino ciudadanos y ciudadanas comprometidas con el cambio social.

Las capacidades son las oportunidades reales de las que disponen las personas para realizar las opciones de vida que valoran. El enfoque no se centra en los resultados que una persona logra sino sobre el hecho de poder optar por una acción, elección o comportamiento. Debido a esto, el enfoque de capacidades es mucho más amplio y más holístico que el enfoque de competencias. Mientras que el enfoque de competencias se centra en resolver problemas específicos orientados a demandas específicas, el enfoque de capacidades considera cómo las personas en su contexto pueden llevar una vida que él o ella tienen razones para valorar.

Y esto nos lleva a otra diferencia clave. Las competencias están orientadas externamente a la demanda, ya que están destinadas a proporcionar al individuo las habilidades apropiadas para resolver problemas que surgen del exterior, es decir, de otros individuos o instituciones de la sociedad. En contraste, las capacidades no están orientadas principalmente hacia la demanda externa. Se guían por el ejercicio de la libertad individual para elegir y desarrollar el estilo de vida deseado y, por lo tanto, los valores que los individuos consideran deseables y apropiados.

---

1 Rychen y Salganik (2003:43). *Key Competencies for a successful life and a well-functioning society*. Gottingen: Hogrefe and Huber.

La educación –universitaria– puede jugar un papel clave en la expansión de capacidades. No sólo en la oportunidad de poder acceder al mercado de trabajo (que sería la visión predominante en los enfoques de capital humano de la educación), sino que pueden contribuir a la superación de las desigualdades y a facilitar la participación en los procesos de reparación de las injusticias. Puede promover la capacidad de participar en los procesos de toma de decisiones, a nivel familiar, comunitario o nacional. Puede tener un rol redistributivo o de empoderamiento al promover la capacidad de los grupos desfavorecidos, marginados o excluidos para organizarse políticamente.

Por ello, es crucial que una educación universitaria que fomente las capacidades de las personas se preocupe de cuestiones clave como la desigualdad en las oportunidades educativas. No todas las personas tienen las mismas oportunidades para poder expandir sus capacidades a través de la educación por factores económicos, sociales, culturales, personales. Estas desigualdades no sólo se manifiestan en el acceso a la educación, sino también en la experiencia educativa y en los resultados de la educación.

El enfoque de capacidades también tiene implicaciones para el currículo y las pedagogías. En este aspecto, tiene fuertes vínculos con las pedagogías de pensadores como Paulo Freire, Orlando Fals-Borda, Augusto Boal, entre otros. Estos no consideran la educación una consecuencia del desarrollo o su motor, sino que la educación se entiende como la experiencia fundamental de emancipación; es a la vez el medio y el fin del desarrollo.

Por lo tanto, la pedagogía del enfoque de las capacidades debería ser una forma de pedagogía crítica, que conecte la educación con el mundo más allá del aula y la institución educativa, porque las condiciones en la sociedad, como las formas de desigualdad, penetran en la educación. Sería una pedagogía que fomentara la reflexión sobre la libertad y las desigualdades, y que prestara atención a los procesos globales que nos afectan. Esto implica que el ambiente en el aula debe ser un lugar donde los y las estudiantes sean capaces de influir en las actividades. También implica un alto grado de autorregulación por parte del alumnado, y cierto grado de estímulo para que aprendan a asumir riesgos en su propia experiencia de aprendizaje.

Alejandra Boni Aristizábal  
Catedrática de la Universitat Politècnica de València (UPV)  
e investigadora de INGENIO (CSIC-UPV)

en profundidad



Imagen cedida por María Jesús Martínez Usarralde.

**María Jesús Martínez Usarralde.** Pedagoga y profesora de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universitat de València, desde la que trabaja en Cooperación al Desarrollo y Educación desde hace más de quince años. El Sur le ha servido de inspiración para su libro *Sentipensar la Cooperación al Desarrollo en Educación*. De él, así, ha aprendido a fusionar la Educación al Desarrollo con el aprendizaje-servicio desde su vinculación al advocacy (sensibilización) y a la justicia social.

**Óscar Chiva-Bartoll.** Profesor del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universitat Jaume I. Canaliza su interés por la educación física, la pedagogía crítica y la ética a través de la investigación y la aplicación del aprendizaje-servicio en distintos niveles educativos. Su actividad en el campo de la pedagogía del deporte, la ética y los valores humanos le ha llevado a ser galardonado en 2017 con el *IV Premio de Pedagogía del Deporte*.

Ambos son coordinadores de **UVApS** (Universitats Valencianes per l'ApS), red formada por medio centenar de profesores/as que vinculan el ApS a la investigación y a la docencia desde las universidades públicas del País Valenciano.

## Cuando el aprendizaje-servicio crítico abre la ventana al desarrollo de nuevas capacidades

En el ámbito de la praxis educativa la elección metodológica es uno de los espacios que mejor permiten al profesorado dejar su impronta, aplicando estrategias, procedimientos y acciones que intenten mejorar los aprendizajes (Chiva-Bartoll y Martí, 2016). Para acometer el proyecto emancipador de la pedagogía crítica existen diferentes

vías metodológicas que, de un modo ambicioso pero sensato, instan a alcanzar sus principios fundamentales en el ámbito de la educación, especialmente en el campo de las capacidades. Por nuestra parte, creemos intensamente que uno de esos métodos es el aprendizaje-servicio (en adelante, ApS).

## La pedagogía crítica como sustento para el aprendizaje-servicio crítico

Para comprender el ApS como método pedagógico crítico conviene realizar una mirada preliminar a las ideas básicas de la teoría y la pedagogía crítica. De entrada, conviene recordar sintéticamente que por teoría crítica se conoce la herencia del trabajo que los intelectuales de la escuela de Frankfurt desarrollaron a principios y mediados de siglo XX. Su legado se ha centrado en una crítica de elementos como la racionalidad instrumental, la industria de la cultura, el autoritarismo y la separación entre la teoría y la práctica.

En particular, nuestra fundamentación de la visión pedagógica crítica parte de la distinción de los tres intereses constitutivos del saber enunciados por Habermas (1982), a saber, el interés técnico, el interés práctico y el interés emancipador. En resumidas cuentas, el primero de ellos es de carácter instrumental y se centra en conocer y dominar ciertos medios o instrumentos para alcanzar determinados fines. El interés práctico, por su parte, emana de la razón práctica y persigue informar, guiar y orientar éticamente a las personas en los procesos de toma de decisión. Por último, el interés emancipador se guía por valores como la justicia, la libertad y la igualdad, para tratar de superar las relaciones de poder y dependencia instaladas en los sistemas sociales.

Estos tres grandes intereses son trasladados al campo del diseño curricular por la australiana Shirley Grundy (1991), quien examina sus implicaciones teóricas en el currículo, haciendo mayor hincapié en el modelo de diseño curricular crítico o emancipador, al que define como una interacción dinámica entre la acción y la reflexión, con la intención de construir o reconstruir reflexivamente el mundo social. Según la autora, la posición desde la que se realiza la crítica toma como referencia intereses que puedan ser generalizables para toda la comunidad. En la misma línea, Carr y Kemmis (1988) y Kemmis (1988) plantean que los fenómenos educativos son realidades culturales construidas socialmente y comprometidas con valores. Por lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe adaptarse a las distintas realidades contextuales, de manera que el currículo se genere desde el consenso, la comunicación y la participación de los diferentes agentes. Al profesorado corresponde, por tanto, estimular la reflexión y potenciar la capacidad crítica del alumnado, dejándole la posibilidad de

«Al profesorado corresponde, por tanto, estimular la reflexión y potenciar la capacidad crítica del alumnado, dejándole la posibilidad de construir su propio conocimiento desde una posición de igualdad, autonomía y libertad»

construir su propio conocimiento desde una posición de igualdad, autonomía y libertad.

Para ello, se rechaza rotundamente una concepción de la didáctica entendida como saber técnico en la que los docentes no se cuestionan los fines, los valores y, en definitiva, el sentido último de su acción pedagógica. Desde la concepción crítica, la educación ostenta una identidad eminentemente emancipadora, radicada en el desarrollo del entendimiento y la autonomía como atributos necesarios para trascender la opresión y la manipulación existente entre determinados grupos sociales.

Para Freire (2006 y 2015), referente indiscutible de la pedagogía crítica, el papel fundamental de la educación es la liberación de los seres humanos y de los colectivos sociales sometidos a relaciones de control, injusticia y explotación. Para comprender este planteamiento es importante rescatar el concepto de «concientización», que a grandes rasgos alude al hecho de alcanzar una conciencia y acción críticas. Esta puede ser entendida como un medio para alcanzar la liberación social (en términos materiales), pero también como un fin en sí mismo, en tanto que implica una suerte de liberación personal en términos culturales y sociopolíticos.

La pedagogía crítica aspira a concientizar a personas y colectivos para hacerlos conscientes de las relaciones de poder (silenciadas muchas veces), capacitarlos en la transformación de la realidad y permitirles liberarse de las injusticias y la opresión que les afectan. Freire (2006) propone cuatro principios básicos que definen esta forma de concebir y enfocar los procesos educativos:

- Educar es conocer críticamente la realidad.
- Educar es comprometerse con la utopía de transformar la realidad.
- Educar es formar a los sujetos de dicho cambio.
- Educar es diálogo.

Con base en ellos, cada praxis educativa implicará el tratamiento y análisis de los prejuicios, sentimientos,

“Así, arraigado en la línea de la concientización freiriana, el ApS tiene en su mano promover transformaciones tanto en el ámbito de las ideas como de tipo social”

saberes implícitos, experiencias y prácticas con los que el alumnado cuente en su esquema cognitivo. Así, el profesorado deberá proveer a su alumnado de tareas cargadas de debate, discusión y diálogo en torno a situaciones reales, de manera que amplíen sus capacidades y posibilidades de comprensión de la realidad. Este hecho va ligado a una apuesta clara por la interacción con el contexto social, a fin de enfatizar la influencia de las subculturas, de las historias personales y de las diferencias particulares, de modo que se entable un diálogo entre la escuela y la vida. Así, arraigado en la línea de la concientización freiriana, el ApS tiene en su mano promover transformaciones tanto en el ámbito de las ideas como de tipo social.

## Convergencia entre el aprendizaje-servicio y la pedagogía crítica

En relación a los agentes implicados (alumnado, profesorado y profesionales de las entidades colaboradoras), puede decirse que cada cual debería ser protagonistas en la planificación de cada proyecto (Fernández Carrión y Martínez Usarralde, 2015). De hecho, es imprescindible el acompañamiento y colaboración recíproca de ambos agentes, teniendo el profesorado el rol de guía (Pallarès Piquer y Chiva Bartoll, 2017). En este sentido, Butin (2003) advierte que, si no se generan dinámicas en las que el alumnado, el profesorado y los agentes comunitarios dejen de lado los roles de poder dentro del propio programa, el potencial del ApS como método crítico se desvanece en gran parte.

En cuanto a las características pedagógicas, se parte de un modelo pedagógico experiencial, activo y reflexivo. El profesorado plantea experiencias en las que el alumnado sea activo y reflexione con el resto de los agentes implicados en las diferentes fases del proyecto: planificación, ejecución y valoración. Persigue así generar aprendizajes (académicos, sociales y personales) mientras se aplican conocimientos específicos y valores relativos a la necesidad social atendida.

En último lugar, al colectivo social corresponde participar tan activamente como sea posible en el diseño y desarrollo del proyecto, dejando atrás el rol de mero receptor de un servicio y/o facilitador pasivo de aprendizajes experienciales. Además, debe tener expectativas y orientación de transformación y redistribución del poder. Por ello, su papel radica en promover la sensibilización del estudiantado y prepararlo para detectar y afrontar futuras situaciones de injusticia social, adoptando un cariz crítico con la neutralidad política.

Partiendo de las premisas básicas de la corriente freiriana, identificamos los siguientes nexos de unión entre el ApS y la pedagogía crítica:

- **Justicia social:** el objetivo de la praxis educativa radica en combatir, de raíz, una situación de desigualdad y marginalidad social. En el ApS el colectivo receptor del servicio es por definición un grupo en desventaja social o en riesgo de exclusión. La construcción de conocimientos se produce necesariamente en contextos de necesidad social.
- **Cambio:** no es posible la neutralidad política. Es necesario posicionarse en contra de la injusticia y a favor de los intereses universalizables de los colectivos oprimidos. El ApS fomenta el compromiso con el cambio y la transformación social de acuerdo con las premisas de igualdad y autonomía.
- **Deliberación:** la interacción entre los agentes implicados es eminentemente horizontal. El alumnado es activo en todos los momentos del proceso: planificación, ejecución y evaluación. En el ApS crítico todas las personas aprenden de todas, por lo que la diversidad se considera un beneficio enriquecedor. La reflexión, el diálogo y la deliberación conjunta son la base de la transformación, tanto social como individual. El ApS implica una retroalimentación multidireccional entre el profesorado, el alumnado, los receptores del servicio y el resto de posibles agentes sociales implicados.
- **Concientización:** el conocimiento y comprensión que se generan de la interacción con colectivos desfavorecidos conllevan un cambio de identidad que, posteriormente, puede convertirse en un cambio de actitud. De este modo el ApS crítico forma (concientiza) a los sujetos del cambio. Se precisa un compromiso explícito de transformación social vehiculado por las instituciones educativas. El vínculo escuela-sociedad es una condición *sine qua non* del ApS.

En resumidas cuentas, a partir de la experimentación en contextos reales de injusticia y de la praxis deli-

berativa, el ApS crítico promueve la concientización de los agentes implicados, generándose así las bases para una transformación social efectiva (Deeley, 2016). Este hecho pone de manifiesto el valor del ApS como acceso metodológico para la pedagogía crítica.

## Clasificando el Aprendizaje-Servicio: ApS asistencial versus crítico

Para gran parte del profesorado el ApS es un método pedagógico poco conocido. Sin embargo, las primeras noticias de posibles actividades precursoras se encuentran a finales del siglo XIX y principios del XX. Con todo, el término ApS (*service-learning*) fue utilizado por primera vez de la mano de Ramsay, Sigmon y Hart en 1967.

Destacados referentes como Furco y Billig (2002) lo definen como un método pedagógico que da protagonismo simultáneamente al alumnado y a la sociedad, y que persigue la aplicación de habilidades y la construcción de aprendizajes curriculares en contextos reales, de forma experiencial y con el objetivo de ofrecer un beneficio social. Tras su eclosión se ha registrado una expansión muy notable en el último tercio del siglo pasado. Así lo refleja el metaanálisis de Yorio y Ye (2012), quienes ofrecen una aproximación panorámica del potente crecimiento del ApS en términos de investigación e implantación.

El ApS encuentra sustento teórico en varios paradigmas educativos entre los que subyace, como base incuestionable, el aprendizaje experiencial de Dewey (1938). Sin embargo, dependiendo del enfoque y de las aspiraciones pedagógicas de fondo, existen diferentes concepciones o formas de entenderlo. Según el objetivo de cada aplicación Morton (1995) propuso la siguiente clasificación:

- ApS basado en la caridad, aquel en el que el proveedor del servicio tiene todo el control sobre las decisiones;
- ApS basado en el proyecto, con el foco puesto en la resolución de una problemática concreta;
- ApS basado en el cambio social, centrado en combatir la raíz del problema o injusticia.

Tras este primer intento de clasificación, Mitchell (2008) promulga un nuevo planteamiento de clasifi-

“ El modelo crítico pretende llegar más lejos y establecer las bases para la reconstrucción de las relaciones de poder que generan la injusticia social ”

cación dicotómica de ApS: *tradicional* frente a *crítico*. Aunque Mitchell utiliza el término «tradicional», considerando las apreciaciones de Chiva-Bartoll y García-Puchades (2018), preferimos emplear el término «asistencial», ya que el anterior, en el ámbito educativo, suele atribuirse peyorativamente a métodos, prácticas o enfoques que se entienden superados o en proceso de superación.

Mientras que, por una parte, existen multitud de concepciones asistenciales vertidas por las principales instituciones promotoras de ApS, por otra, emergen con fuerza conceptualizaciones pedagógico-filosóficas que se diferencian sustancialmente de las anteriores, aportando un cariz mucho más crítico y transformador. Por tanto, desde el parecer de numerosas autorías, no puede asumirse que cualquier ApS, *per se*, cuente con una actitud crítica por el mero hecho de declarar su inclinación hacia la justicia social.

La principal diferencia aducida entre el ApS asistencial y el crítico radica en que mientras el primero centra sus intenciones y actuaciones en el aprendizaje curricular, basado en la experiencia a través de un servicio comunitario, el modelo crítico pretende llegar más lejos y establecer las bases para la reconstrucción de las relaciones de poder que generan la injusticia social. En particular, Mitchell (2008) llega a concretar como ejes definitorios del ApS crítico:

- La orientación hacia la transformación social.
- La redistribución del poder.
- El desarrollo de relaciones auténticas.

Las personas defensoras del modelo crítico advierten, además, que el ApS asistencial (tradicional) conlleva riesgos basados en reforzar estereotipos que ayudan a perpetuar el *statu quo*, tales como la relación desigual entre alumnado y colectivo receptor. Por su parte, Jones y Kiser (2014) indican la existencia de más criterios que podrían determinar diferentes tipos de ApS, entre los que destacan:

- El modo en que es concebido cuando se decide aplicarlo.

- Cómo se ejecuta y aborda intelectualmente cada proyecto.
- La naturaleza del trabajo realizado con los receptores comunitarios.

De este modo, más que secundar una clasificación binaria (asistencial-crítico), apoyándonos en Chiva-Bartoll y García Puchades (2018), abogaremos por reivindicar una concepción del ApS que englobe ambas tendencias (Figura 1).

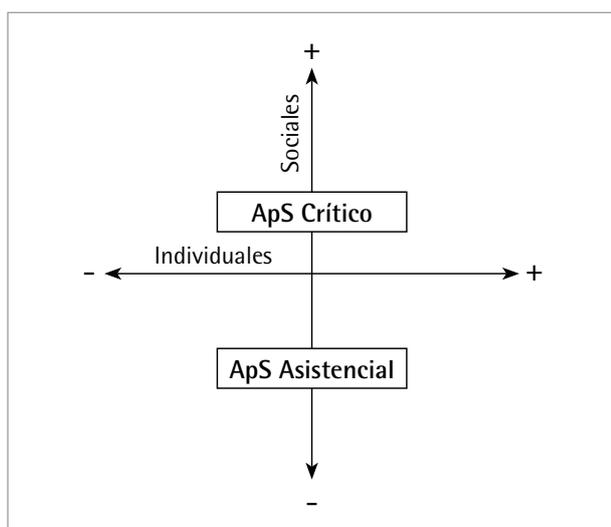


Figura 1. Componente transformador del ApS.

Así, cualquier ApS contendría un componente transformador que oscilaría entre un extremo «poco transformador» y otro «muy transformador» de acuerdo a cómo afecta a los discursos, prácticas y relaciones de los agentes implicados (Kemmis y McTaggart, 1998). En el extremo menos transformador del continuo incluiríamos aquellos ApS asistenciales, caracterizados por la bibliografía existente por favorecer un cambio en las actitudes prosociales del alumnado que lo realiza. En el extremo más transformador incluiríamos los ApS críticos, caracterizados por la literatura como aquellos que no solo producen cambios individuales, sino que transforman, en mayor o menor medida, aquellas estructuras que legitiman las desigualdades sociales. Así concebido, un ApS podría ser considerado crítico si intensificara su cometido de transformación discursiva, práctica y relacional, llevándolo a enfatizar la necesidad de cambio social, enfrentándose a los prejuicios sociales y a los estereotipos que impiden una distribución justa del poder y los recursos.

## “Capacidad, Capacidad, Capacidad... Y lo que diga tres veces, es verdad”. Relación de ApS crítico con el modelo de capacidades

La ilustrativa frase de Lewis Carroll, en su célebre poema “A la caza del Snark”, puesta en boca de Hellman, deviene en una exquisita anécdota para vincular precisamente la conveniencia de incluir el maridaje del ApS crítico con el modelo de capacidades que trata este número monográfico.

Mientras que el aprendizaje por competencias viene determinado en gran manera por la comunidad, con la lectura sociopolítica que ello conlleva, el modelo basado en capacidades tiene su raíz en el propio alumnado (Martínez-Usarralde, Murillo y García-López, 2017). Por nuestra parte, pensamos que el ApS supera o trasciende el ámbito educativo competencial al proponer escenarios reales y divergentes que suponen una ruptura con lo que está tradicionalmente ‘controlado’ en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a la manera de *pack* lacrado de competencias, abriendo con ello vías emancipadoras posibles para el desarrollo de capacidades e interpeando, de algún modo, a la denominada pedagogía de la interrupción (Biesta, 2010), y de un modo más específico, a lo que Bruce (2013) denomina ApS post-crítico: la existencia de un momento pedagógico que rompe el proceso estipulado y llama al aprendizaje divergente... a la libertad. Es decir: más allá del modelo estipulado y extendido de competencias, el ApS constituye el catalizador óptimo desde el que transitar, aplicar y profundizar de manera profundamente pedagógica en el enfoque de las capacidades.

En esta línea afirmamos, ahondando más si cabe y avanzando en esta creencia, que el ApS toma prestados sus fundamentos también de la pedagogía de la presencia, en la medida en que interpreta la educación como un reajuste del sujeto de la experiencia e incita al alumnado a que produzca su propia presencia (en el mundo) con base en la observación y el análisis de su propia situación social y cultural. De esta manera, tanto desde un punto de vista individual como social y cultural, el ApS debería entenderse como un proceso dinámico que se preocupa por una persona entendida como ser en constante evolución, y no como ser inalterable (Pallarès Piquer y Chiva-Bartoll, 2017).

## Referencias bibliográficas

- Biesta, Gert (2010): *Good Education in an Age of Measurement: ethics, politics, democracy*. Boulder, Paradigm Publishers.
- Bruce, Judy (2013): "Service Learning as a Pedagogy of Interruption". *International Journal of Development Education and Global Learning*, nº 5 (1), pp. 33-47.
- Butin, Dan (2003): "Of what use is it? Multiple conceptualizations of Service-Learning within education". *Teachers College Record*, nº 105 (9), pp. 1674-1692.
- Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca.
- Chiva-Bartoll, Óscar y Martí, Manuel (coord.) (2016): *Métodos pedagógicos activos y globalizadores*. Barcelona, Graó.
- Chiva-Bartoll, Óscar y García Puchades, Wenceslao (2018): "Educación física y aprendizaje-servicio: un enfoque pedagógico crítico y experiencial", en Lorente-Catalán, Eloísa y Daniel Martos García (eds.): *Educación física y pedagogía crítica*, Universitat de València y Universitat de Lleida, Valencia-Lleida, pp. 215-240.
- Deeley, Susan (2015): *Critical Perspectives on Service-Learning in Higher Education*. Nueva York, Macmillan.
- Dewey, John (1938): *Experience and education*. Nueva York, Macmillan.
- Fernández Carrión, Yolanda y Martínez Usarralde, María Jesús (2016): "Cuando sentimiento y acción confluyen en la práctica educativa. Alianzas entre educación para el desarrollo y aprendizaje servicio para una ciudadanía global". *RIDAS-Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, nº 2, pp. 111-138.
- Freire, Paulo (2006): *Pedagogía de la indignación*. Madrid, Morata.
- Freire, Paulo (2015): *Pedagogía liberadora*. Madrid, La catarata.
- Furco, Andrew y Billig, Shelley. (2002): *Service Learning. The essence of the Pedagogy*. Greenwich, CT.
- Habermas, Jürgen (1982): *Conocimiento e interés*. Madrid, Taurus.
- Jones, Angela y Kiser, Pamela (2014): "Conceptualizing critically as a guiding principle for high quality academic service learning". *International journal of teaching and learning in higher education*, nº 26 (1), pp. 147-156.
- Kemmis, Stephen (1988): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata.
- Kemmis, Stephen y McTaggart, Robin (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona, Laertes.
- Martínez Usarralde, María Jesús; Murillo, Juan y García López, Rafaela (2017): "The ERASMUS experience and its capacitating potential: Analysis of Adaptive Capabilities". *International Journal of Educational Development*, nº 53, pp. 101-109.
- Morton, Keith (1995). "The irony of service: Charity, project and social change in service-learning". *Michigan Journal of Community Service Learning*, nº 2, pp. 19-32.
- Mitchell, Tania (2008): "Traditional vs critical service learning: engaging the literature to differentiate two models". *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 2, pp. 50-65.
- Pallarès Piquer, Marc y Chiva-Bartoll, Óscar (2017): *La pedagogía de la presencia. Tecnologías digitales y aprendizaje-servicio*. Barcelona, Editorial UOC, Colección Pedagogía Contemporánea.
- Yorio, Patrick y Ye, Feifei (2012): "A Meta-Analysis on the Effects of Service-Learning on the Social, Personal, and Cognitive Outcomes of Learning". *Academy of Management Learning & Education*, 1(11), pp. 9-27.



Imagen cedida por María Jesús Martínez Usarralde.



Imagen cedida por Joseba Sainz de Murieta.

## Un conocimiento relevante para fortalecer el vínculo Universidad-Sociedad: un diálogo experimental

**Jone Martínez-Palacios**, feminista, investigadora, profesora de Ciencia Política y de la Administración en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) desde el año 2010 y doctora en Ciencia Política. Comenzó su trayectoria investigadora en Barcelona cuando conoció la filosofía ecofeminista. Actualmente forma parte del grupo de investigación Parte Hartuz, en el que desarrolla trabajos sobre teoría feminista y democratización. Entre sus trabajos más recientes se encuentran: "Equality and diversity in democracy. How can we democratize inclusively?" (*Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 35, 2016, pp. 350-63); "Inclusive democratization: normative proposals and political practices" (*Local Government Studies*, 43/4, 2017, pp. 577-97); "Exclusión, profundización democrática e interseccionalidad" (*Investigaciones Feministas*, 8, 2017, pp. 53-71), *Participar desde los feminismos. Ausencias, expulsiones y resistencias* (Coord. Icaria, 2017) e *Innovaciones democráticas feministas* (Dykinson, 2018).

**Itziar Gandarias Goikoetxea**, Doctora en Psicología Social por la Universidad Autónoma de Barcelona y profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad de Deusto y del Máster de Psicología de la intervención social donde imparte materias sobre epistemologías y metodologías feministas. Sus áreas de interés de investigación son la teoría y práctica de la interseccionalidad, las metodologías activistas y feministas y los aportes del feminismo a la exclusión social. Entre sus publicaciones destacan: "Tensiones y distensiones en torno a las relaciones de poder en investigaciones feministas con Producciones Narrativas" (2014), "Habitar las incomodidades en investigaciones activistas feministas" (2015), "¿Un neologismo a la moda?: Repensar la interseccionalidad como herramienta para la articulación política feminista" (2017) y "Estoy viva: Cartografías de resistencias de mujeres provenientes del África Subsahariana" (2017). Participa en Mujeres del Mundo Babel y en la Plataforma de la Marcha Mundial de Mujeres de Euskal Herria.

El 19 de abril de 2018 tuvo lugar, en la Facultad de Economía y Empresa de la UPV/EHU, la Jornada "Universidad *otra*. Otros sujetos, otros conocimientos, otras alianzas para una Universidad que transforma" organizada por el equipo de Educación de Hegoa, Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional. En este marco, quienes firmamos este diálogo, tuvimos la posibilidad de conversar acerca de las formas de fortalecer el vínculo entre Universidad y Sociedad. Esta conversación se sostuvo, abiertamente, sobre nuestras vivencias y nuestra propia genealogía feminista. El diálogo al que dimos forma a través de, en primer lugar, nuestro diagnóstico sobre el momento actual en el que se encuentra la relación Universidad-Sociedad y, en segundo lugar, mediante la reflexión sobre las posibles propuestas de transformación orientadas a la visión de la Universidad como herramienta para la justicia social, se produjo explorando nuestra adscripción a una tradición epistemológica que conecta la perspectiva situada y el punto de vista de quien enuncia. Así, a pesar de las tensiones que suelen manifestarse entre las orientaciones epistemológicas del conocimiento situado y las del punto de vista, el conversatorio tuvo lugar sobre la creencia compartida de que hablar sobre la relación entre la Universidad y la Sociedad asumiendo un conocimiento situado –en tanto que las relaciones sociales se ven atravesadas por estructuras de poder localizadas y contextualizadas–, y una ventaja epistémica de las posiciones dominadas en un campo de poder –por ejemplo, en el caso del campo académico vasco, una posición ocupada por mujeres, jóvenes y feministas–, permite liberar una heurística para la resistencia.

Así, con el fin de descubrir, desvelar y experimentar el vínculo entre Universidad y Sociedad, lo que ocurrió el 19 de abril en la Jornada pasó por un ejercicio de repensarnos a nosotras mismas: nuestras prácticas, nuestras dificultades en el día a día como investigadoras docentes feministas, nuestras incomodidades, nuestras resistencias... Fue un ejercicio espejo en colectivo basado en una práctica sincera de reflexividad dialogada.

**Jone Martínez-Palacios.** Durante el mes previo a la Jornada Itziar y yo estuvimos tricotando un texto que elaboramos robando horas a la oscuridad. Decidimos hablar de la relación entre Universidad y Sociedad desde lo que estábamos experimentando nosotras mismas. Nos dimos cuenta de que teníamos ganas de decir cosas, que teníamos ideas que todavía no habíamos enunciado, pero que

“ Sin duda, la acumulación de capital cultural institucionalizado sigue siendo importante en la construcción política de la realidad ”

veníamos masticando tiempo atrás. Estaban ahí, esperando ser presentadas y las agitamos. Dialogar con Itziar me ayudó a dar sentido a la forma en la que entiendo lo que ocurre hoy en la Universidad que vivimos, y así me surgieron cuatro ideas.

La primera es la creencia de que el campo académico es un campo cada vez más heterónomo. La heteronomía del campo académico respecto al político –heteronomía que puede tener raíces distintas, en este caso destaco las clientelares–. Bourdieu recordaba que (2000:76): "la heteronomía de un campo se manifiesta esencialmente en el hecho de que los problemas exteriores, en especial los políticos, se expresan directamente en él". Así, por ejemplo, el reciente caso de la falsificación del título de Máster de la política española Cristina Cifuentes, nos da pistas sobre la configuración de dos campos –el político y el académico–, y nos deja intuir: primero, la cada vez mayor dependencia de la Academia hacia la política. Segundo, la búsqueda de la legitimidad política en el título. Sin duda, la acumulación de capital cultural institucionalizado sigue siendo importante en la construcción política de la realidad. Tercero, la existencia de transferencias de bienes e influencias entre ambos campos que benefician a una clase privilegiada. Quienes reivindican la objetividad de las ciencias y de la producción del conocimiento de la Academia, deberían de tener esto en cuenta.

La segunda tiene que ver con la forma en la que operan las normas en el campo académico. Pienso que para hacer un diagnóstico de lo que tenemos hoy delante la idea bourdiana de "campo" es muy útil. En términos generales, "se puede decir que en todo campo hay siempre una lucha por el monopolio de un tipo determinado de bienes raros, de capital. La lucha por este monopolio tiende a organizarse alrededor de la oposición entre los defensores del monopolio y esos que quieren entrar en el mercado sin el capital adecuado" (Bourdieu, 2013: 21). Se concluye que los campos son espacios de lucha. En ellos se busca la acumulación de lo que el autor denomina "bienes raros" que no son otra cosa que las distintas formas de capital (social, económico, cultural, simbólico) que están en disputa. En esas zonas de lucha hay normas de juego. Lo que caracteriza a los campos, también al

académico, es que las propias normas están, permanentemente, en juego. Algunas son puestas de manifiesto, al menos en apariencia –criterios para ser profesora titular, criterios para entrar en un máster, etc.–, otras son más sutiles –las disposiciones corporales–. Creo que estas normas se han transformado en muy poco tiempo y han sido orientadas por un discurso de la exigencia, vacío de inversión económica. Esto ha requerido de un “entrenamiento” basado en la disciplina y el control (del cuerpo, del desarrollo de las capacidades analíticas-cognitivas, etc.) que ha introducido numerosas enfermedades en la Academia.

La tercera está relacionada con el hecho de que estén cambiando de forma fugaz las normas en la producción del conocimiento. Decía Weber (1919: 185) que “la vida universitaria alemana se está americanizando, como se americaniza nuestra vida entera en puntos muy importantes, y estoy convencido de que esta evolución ha de afectar, también, con el tiempo, a aquellas disciplinas en las que, como hoy sucede en gran parte con la mía, el artesano mismo es propietario de los medios de trabajo (esencialmente la biblioteca) del mismo modo en que el pasado era el artesano el propietario de su taller”. La burocratización neoliberal a la que se refiere Weber hoy es muy clara en España donde las decisiones de las unidades administrativas “despegadas” de criterios políticos tienen cada vez más peso. La estructura organizativa universitaria que reposa en una tradición burocrática



Imagen cedida por Joseba Sainz de Murieta.

clientelar, a la que se añade la deriva neoliberal de gestión de las políticas universitarias, donde la “internacionalización del conocimiento”, la “flexibilización de las condiciones”, la “búsqueda de la calidad”, y el “rendimiento investigador” han formado rápidamente parte del vocabulario de gestión de la Universidad, no hacen posible ni la artesanía en la producción del conocimiento, ni la serenidad, ni la alegría. Hemos pasado de la artesanía, más o menos elitista, en el proceso de producción del conocimiento, a la producción en masa para responder a los estándares de calidad.

La cuarta idea, tiene que ver con la creencia de que existen normas incorporadas, un asco a lo profano corporalizado dentro de la Academia, que condiciona poder dar forma a una relación entre Universidad y Sociedad orientada a la justicia social. En esa búsqueda de la calidad, orientar un campo hacia la excelencia en el sentido en el que se nos invita en la LO 6/2001 o el RD 43/2015, con los recursos de los que no disponemos, genera una universidad enferma en muchos sentidos. Crea una universidad de pretensión elitista, que a fuerza de deslegitimar un capital militante y un conocimiento experiencial, refuerza el pensamiento binario que organiza la división entre saber docto y profano a base de un aprendizaje escolástico. Personalmente, me preocupan las normas menos “visibles” y, tal vez, más incorporadas que operan en el campo y explican el alejamiento entre Universidad y Sociedad. Me refiero, por ejemplo, al asco a lo profano. Cuando entrenas y produces una Academia que se estructura para desprestigiar lo que no es docto, y sientes asco por: la falta de ortografía, por lo que consideras mediocridad, por la clase social no erudita; en ese lugar no hay sitio para la empatía, ni para un conocimiento relevante que fortalezca el vínculo entre Universidad y Sociedad.

**En tu caso, Itziar, ¿cómo experimentaste la posibilidad del diálogo a la hora de pensar en tu lectura sobre el momento que vive la Universidad? Y ¿qué puntos del diagnóstico destacarías?**

**Itziar Gandarias Goikoetxea.** Para mí, la propuesta de experimentar a través de un diálogo me generó desde el principio dos emociones encontradas. Por un lado, curiosidad y cierto cosquilleo en el estómago por ver qué saldría al final y, en segundo lugar, cierta incomodidad y ansiedad porque intuía que iba a ser un ejercicio que requería poner sobre la mesa y hacerme consciente de ciertas prácticas asumidas e internalizadas de las que no siempre me siento orgu-

“Las lógicas neoliberales mercantiles han atravesado las universidades; y por ende, en la actualidad el sistema universitario responde a una lógica mercantilista, colonial, racista y capitalista”

llosa. Es verdad que nos cuesta iniciar procesos en los que no sabemos a qué te vas a enfrentar, que implican un "caminar preguntando", es decir, que avanzan por sí mismos, que son inmanentes, y que no tienen un foco concreto hacia el que dirigirse y en el que agoten todas sus tensiones. Al fin y al cabo, moverse en la incertidumbre es abrirse a lo indeterminado y asumir el desconcierto, dejarse llevar, no controlar, etc. Moverse por caminos "otro" implica enfrentarse a una misma y a la idea de una misma que hemos construido y nos han construido. Recuerdo que una de las tareas que nos habíamos propuesto era desobedecernos a nosotras mismas, hacer caso omiso a esa autoexigencia interna (auto)impuesta que tenemos y de la que no es tan fácil desprenderse. Y es que, como veremos a continuación, estamos insertadas en un sistema que no nos lo pone nada fácil. Las lógicas neoliberales mercantiles han atravesado las universidades; y por ende, en la actualidad el sistema universitario responde a una lógica mercantilista, colonial, racista y capitalista.

Si atendemos a los números comprobamos que, aunque entran muchas mujeres en la Universidad, incluso en estudios técnicos, se van perdiendo más mujeres que hombres en cuanto se avanza en la carrera académica. Actualmente, sólo un 21% de personas catedráticas son mujeres en España y el porcentaje de rectoras y de editoras de revistas científicas es todavía más reducido. En los últimos 10 años ha habido progreso, pero es muy lento, lo cual sugiere que por sí sólo el reemplazo generacional tardará en reducir el problema.

Además, a igual categoría profesional, y controlando por la vía de la "antigüedad" o la "productividad científica", los hombres tienen salarios significativamente más elevados que las mujeres. La discriminación salarial no explicada por factores observables puede llegar al 30% en algunas disciplinas.

Se ha estudiado cómo en las conferencias, las presentaciones dadas por hombres son más largas y és-

tos hablan más tiempo que las mujeres de su misma categoría profesional. Asimismo, las mujeres hacemos menos preguntas en seminarios científicos. Los hombres reciben más invitaciones a presentar en seminarios y conferencias, y son la gran mayoría de conferenciantes principales. El resultado es que los hombres, a igual presencia, son más visibles en ciencia. Por ejemplo, el trabajo de las mujeres se cita menos; los artículos realizados por mujeres (como única autora, primera o última autora) reciben de media un 10% menos de citas que los trabajos realizados por hombres.

En lo que respecta al acoso sexual, este es más frecuente en los campos más dominados por hombres y es una causa importante de abandono de la carrera académica. Una investigación de Pikara Magazine, iniciada en enero del 2018, desvela que en las Universidades públicas de España se han presentado al menos 236 denuncias, quejas y/o avisos por acoso a estudiantes, a compañeras de trabajo y a personal de administración, entre otros colectivos. Los datos desvelan que, tras contactar con las 50 Universidades públicas del Estado, bien por correo electrónico, o bien utilizando los portales de transparencia, más de la mitad (27 en concreto) han registrado uno o más casos de acoso. De ellos, 97 serían por acoso sexual, de discriminación y agresiones sexuales, mientras que 60 por acoso laboral.

Estos casos son, tan solo, la punta del iceberg porque un 24% de las estudiantes han manifestado sufrir acoso sexual en el ámbito universitario, según el estudio 'Las violencias sexuales en las universidades: cuando lo que no se denuncia no existe', realizado por Noelia Igarada y Encarna Bodelón en el año 2014. Sin embargo, tal y como apunta el estudio, muy pocas veces la persona afectada denuncia, ya sea por la vergüenza, por el estigma, el miedo a no ser creída, por el temor a sentirse aislada o a que la respuesta policial o legal no sirva de nada.

Además, el mundo académico es un caldo de cultivo para las nuevas formas de (auto)explotación. En la Academia se nos incita a convertirnos en el "homo academicus", en empresarias de nosotras mismas, lo que fuerza a producirse a "una misma". Según el filósofo Byung-Chul Han (2017) ahora nos explotamos a nosotras mismas figurando que nos estamos autorealizando; es la pérfida lógica del neoliberalismo que culmina en el síndrome del trabajador/a quemado/a. Hoy vivimos con la angustia de no hacer siempre todo lo que se puede y si no

“Es necesaria ‘una habitación propia’ y conocer que el debate sobre otra construcción del conocimiento es, en realidad, un debate sobre otra forma de producción de la economía monetarizada, una discusión sobre los principios de visión y división del mundo, y que forma parte del proyecto de imaginar otra institucionalidad”

triumfamos sentimos que es culpa nuestra. Ya no hay otros de donde venga la represión, somos nosotras, y, por lo tanto, esta alienación de una misma se traduce en malestares físicos y emocionales como depresiones, anorexias, sobreingestas de comida o de productos de consumo u ocio. Un estudio realizado por Katia Levecque et al. (2017) de la Universidad de Gante asegura que las personas doctorandas son seis veces más propensas a desarrollar ansiedad o depresión en comparación con la población general: el 39% de los doctorandos se encuentran en un perfil de depresión moderada o severa frente al 6% de la población general. Según los resultados, el 41% de los doctorandos se sentía bajo presión constante, el 30% deprimido o infeliz y un 16% se sentía inútil. Una de las principales conclusiones fue que el desarrollo de los síntomas es independiente de la disciplina en la cual se realice el doctorado, ya sean ciencias, ciencias sociales, humanidades, ciencias aplicadas o ciencias biomédicas. No ocurre lo mismo con el género, ya que las mujeres que realizan su doctorado tienen un 27% más de posibilidades de sufrir problemas psiquiátricos que los hombres. Por último, un factor relevante que influye en la salud del estudiante es el tipo de dirección de tesis, comprobándose que la salud mental era mejor cuando las y los estudiantes de doctorado tenían un liderazgo que les inspiraba algo que cuestiona el rol de autoridad y poder que pueden ejercer los y las directores de tesis.

**Pero, con esta fotografía tan desoladora no nos podemos quedar, ¿qué estrategias de resistencias podemos desplegar para combatir y poder construir otras lógicas de vivir y pensar la Universidad?**

**Jone Martínez-Palacios.** Tienes razón en que podemos caer, rápido, en un pesimismo paralizante. Para

salir de ahí, tal y como yo veo, las estrategias podrían contemplar tres puntos.

El primero, tener un conocimiento de la propia posición. En 1966, el Partido Pantera Negra (PPN) enunciaba, en su 5º punto del conocido como “programa de los 10 puntos del PPN”: “Queremos educación decente para nuestra gente, que exponga la verdadera naturaleza decadente de esta sociedad norteamericana. Queremos una educación que nos enseñe nuestra verdadera historia y nuestro papel en la sociedad actual. Creemos en un sistema educativo que permita a nuestra gente el conocimiento de sí mismos. Si no tienes conocimiento de ti mismo y de tu posición en la sociedad y el mundo, entonces, tendrás pocas oportunidades de conocer nada más.” En esa misma línea, Bourdieu sostenía que: “las capacidades científicas de un estudiante o de un investigador están siempre contaminadas del *cursus* por el conocimiento de la posición que ocupa en las jerarquías instituidas” (2000:14). Ambas referencias nos remiten a la importancia del auto-análisis para orientar la acción colectiva.

Si el PPN se refiere a la relación Educación-Sociedad para favorecer el conocimiento de tu posición, Bourdieu se refiere al peso de esa posición en la consolidación de los “productos” dentro del campo académico. Ambas cuestiones requieren de recursos materiales y simbólicos de existencia. Es necesaria “una habitación propia” y conocer que el debate sobre otra construcción del conocimiento es, en realidad, un debate sobre otra forma de producción de la economía monetarizada, una discusión sobre los principios de visión y división del mundo, y que forma parte del proyecto de imaginar otra institucionalidad.

El segundo, practicar el desinterés solidario, la *ataraxia* colectiva, experimentar sin perder la orientación a la comunidad. Si esta institucionalidad se mantiene es porque mantenemos el *interés* por lo que continuamos considerando beneficioso, una *pulsión* por la victoria. Pongamos el caso del JCR (Journal Citation Reports, el indicador de calidad más conocido y valorado por las agencias de evaluación de la calidad científica). Aunque críticas, estamos *interesadas* en publicar en revistas indexadas con esa herramienta. Experimentamos la adrenalina por acumular JCR-s. Ese *interés* es más que un interés general o abstracto, es eso que Bourdieu denominaba *illusio*: “el interés por el juego y sus envites. Cada campo produce su forma específica de *illusio* (...) que

saca a los agentes de su indiferencia y los inclina y dispone a efectuar las disposiciones pertinentes desde el punto de vista de la lógica del campo, a distinguir lo que es importante por oposición a lo que me da igual (...) la *illusio* es la condición del funcionamiento de un juego del que también es el producto" (1995:38). Este concepto permite hacer explícito que existe una fuerza de adhesión al juego por parte de los/as jugadores/as que permite mantener el campo con sus normas y explicar la durabilidad de sus límites. Por lo tanto, experimentar de forma colectiva y solidaria con el desinterés puede ser sugerente. Poner en punto muerto la *illusio*, tal vez, nos da la serenidad que reivindicamos para escribir, pensar y relacionarnos de forma sana. Puede tener que ver con practicar la *ataraxia* para todas/os (pero no de forma escapista e individualista), ese estado que reivindicaban algunas escuelas de la filosofía helénica para denominar la imperturbabilidad del ser y la búsqueda del equilibrio emocional. Un estado en el que las normas de campo y la dominación que se deriva de ellas quedan en un segundo plano porque la indiferencia las diluye.

El tercer punto lo relaciono con estudiar biografías feministas y visibilizar modelos y formas críticas de estar en la sociedad y en la Universidad. Con miras puestas a ver cómo se puede practicar ese desinterés, con el objetivo de saber cómo lo hicieron otras, con la necesidad de calmar la sed de modelos de hacer otros, con registros tachados de no doctos, demasiado feministas, demasiado militantes, poco objetivos, interesa cultivar las estrategias que pueden entrenarse de forma particular pero siempre orientadas a lo colectivo, a la comunidad. Una forma puede pasar por la lectura colectiva de biografías y diarios de mujeres. La recuperación de los grupos de "autoconciencia" en la Academia. Y tú, Itziar, ¿qué estrategias desvelarías?

**Itziar Gandarias Goikoetxea.** En la línea de la última estrategia que comentas, en primer lugar, creo que tenemos que apostar, en estos tiempos de individualidad extrema, por la práctica del diálogo, por la construcción colectiva como este ejercicio que estamos haciendo las dos. Frente a los egos academicistas se torna urgente la colectivización del conocimiento en detrimento de las lógicas propietarias y de copyright. Esta práctica de diálogo pasa también por crear espacios colectivos donde compartir nuestros malestares y desavenencias. Si entendemos la investigación como una práctica política se torna urgente politizar nuestros malestares para construir comunidades de apoyo. Las soluciones individuales

“ Frente a los egos academicistas se torna urgente la colectivización del conocimiento en detrimento de las lógicas propietarias y de copyright ”

cada vez van a tener menos éxito, el reto y la salud pasa por lo colectivo. Por ejemplo, crear espacios como "las mesas camilla" que propone Elena Casado, donde compartir desde la confianza y la seguridad nuestras vergüenzas, culpas, imperfecciones, dudas, meteduras de pata, tristezas e incluso nuestros "no lo sabemos todo".

En segundo lugar, necesitamos generar prácticas de (auto)desobediencia y de escucha de nuestros cuerpos; corporeizar nuestras investigaciones para desaprender las prácticas de productividad incrustadas en. Urge desconfigurar los automatismos productivistas y las rigideces académicas para recuperar la espontaneidad y poder experimentar otras formas de escritura, de narración, y de investigación, más allá de la lógica encorsetada del artículo académico.

En tercer lugar, una estrategia fundamental es recuperar el placer de la escritura y de la investigación. Frente al hastío y el asco que comentabas Jone, el placer es una práctica revolucionaria en el mundo académico. Recuperar el disfrute, el hacer por hacer, en vez de hacer por deber, las derivas sin objetivo alguno... son caminos posibles que nos acercan a construir una universidad-Otra. Recuperar la artesanía del quehacer investigativo, en definitiva, rescatar nuestra labor investigadora como operarias de las palabras.

Por último, urge apostar por la hibridez como espacios de resistencia. Ocupar y reivindicar los espacios fronterizos entre el activismo y la investigación son lugares a explorar y a trabajar. Como señala Trinh Minh-ha (1991: 218): "Tenemos que impulsar nuestro trabajo tan lejos como podamos: hacia las fronteras (...) habitando los márgenes, asumiendo constantemente el riesgo de caernos de un lado o del otro lado del límite, mientras vamos deshaciendo, rehaciendo y modificando esos mismos límites". Para reinventar esos límites la reflexividad feminista se torna una herramienta clave ya que no solo contempla investigar el poder inmiscuido en toda investigación, sino que es un intento por investigar de manera diferente, cuestionando los métodos de investigación tradicionales y planteando dilemas ético-políticos

“Veo en la interseccionalidad una herramienta poderosa para pensar un conocimiento relevante para fortalecer el vínculo Universidad-Sociedad”

relacionados con: ¿Cómo podemos investigar sin reproducir relaciones de dominación con nuestras participantes? ¿Cómo producir investigaciones que sean emancipadoras? ¿De qué manera podemos vincular la investigación con la acción política?

**En este sentido, Jone, ¿como ves tú la interseccionalidad como herramienta analítica y política para repensar la relación Universidad-Sociedad?**

**Jone Martínez-Palacios.** Considerando las estrategias que hemos apuntado, veo en la interseccionalidad una herramienta poderosa para pensar un conocimiento relevante para fortalecer el vínculo Universidad-Sociedad. Creo que ante realidades sociales complejas necesitamos marcos interpretativos y herramientas analíticas que se ajusten a comprender esa complejidad. Con esa máxima, entiendo la interseccionalidad como herramienta heurística. Heurística en el sentido de que nos ayude en el ejercicio de descubrir de qué hablan los cruces que estructuran hoy el campo académico y las resistencias que ya operan en ellos. Así, como herramienta, destacaría el sentido que la Feminista Negra Patricia Hill Collins explica. A su juicio, la interseccionalidad: 1) quiere hacer frente a la desigualdad social, 2) revela la importancia de las relaciones de poder, 3) rescata la idea de relacionalidad entre individuos y estructuras, 4) recuerda la importancia del contexto social, 5) entiende las realidades como realidades complejas, y no fenómenos resultantes de un pensamiento secuencial –ya que se puede ser opresor/a y oprimido/a a la vez, en múltiples escalas y ámbitos de poder– y 6) reclama justicia social.

Dentro de todas las posibilidades que alberga la herramienta, me interesa la que propone Collins sobre la “matriz de dominación”. Con la figura de la matriz, Collins quiere hacer referencia al molde que estructura cada una de nuestras experiencias en los ámbitos en los que nos movemos (cultural, biográfico, político, legal, etc.). Como las matrices tipográficas, la de dominación deja marca (visible por la tinta, e invisible por la fuerza). Una marca

cuya ontología solo se explica por la interconexión de ejes de dominación, que cruzados hacen su huella, estructuran, son estructura y los estructuramos.

Un ejemplo de activación de esta herramienta, a partir de los datos que has dado más arriba, nos podría llevar a hablar de una matriz de dominación concreta para el caso del Estado español en la que raza, edad, género, disciplina académica y clase social se cruzan. La “matriz de la dominación” permitiría ver los cruces de sistemas que afectan a individuos, barrios, comunidades, sociedades, Estados, etc. y reconocer, consecuentemente, que quien participa de un proceso de construcción de conocimiento, quien lo proyecta y lo diseña, lo hace atravesado por una matriz de dominación singular (lo que no quiere decir que no existan comprensiones entre estas). Imaginar posibilidades de forma reflexiva en relación a la existencia de esta realidad implica, también, conocer que esta matriz aparece de muy diversas maneras, más o menos naturalizadas, in-corporadas, y en distintos ámbitos. De modo que, comprenderíamos el *habitus* (las estructuras hechas disposiciones corporales) que da forma a cada matriz que da forma al *habitus*. De forma más general, haríamos hablar al cuerpo a través de sus disposiciones acerca de la matriz que lo estructura, y pondríamos a hablar a la matriz sobre cómo organiza al cuerpo a través de sus movimientos. Podríamos a hablar al asco.

**Itziar, ¿y tú de qué forma entiendes que la interseccionalidad puede ayudarnos a pensar este tema?**

**Itziar Gandarias Goikoetxea.** Creo que la interseccionalidad es una herramienta muy válida para preguntarnos sobre cómo operan los sistemas de dominación en nuestras investigaciones. La interseccionalidad es una práctica continua de la interpelación y de la pregunta sobre las relaciones de poder visibles, pero también de las invisibles. La interseccionalidad nos invita a preguntarnos, por ejemplo: ¿qué autores/as leemos? ¿Cuáles referenciamos? ¿Qué sujetos otros no están en nuestro mapa de conocimiento? ¿Por qué y para qué investigamos a sujetos subalternizados? ¿Qué papel tienen dentro de las investigaciones como sujetos o como objetos?

En ese sentido, la interseccionalidad también es una herramienta desestabilizadora de las categorías analíticas que utilizamos cuestionando el binarismo y la homogeneización de las categorías que manejamos en nuestras investigaciones (por ejemplo: hombre/mujer; Norte/Sur; femenino/masculino; desarrollo/

subdesarrollo, entre otras), lo que genera efectos deshumanizantes sobre ciertas subjetividades, al desconocer sus realidades y sus conocimientos situados. La interseccionalidad alerta sobre lo perjudicial de concebir categorías cerradas, dicotómicas y homogeneizantes, y cómo desde ahí se contribuye a la reproducción de relaciones de dominación.

Por último, la interseccionalidad es un ejercicio para ampliar nuestra mirada poniendo el foco de atención en la situacionalidad y en la contingencia de relaciones de poder y dominación. De esta manera, la interseccionalidad situada pasaría de pensar en clave de cuerpos marcados a poner el foco en las formas en que los cuerpos emergen en marcos de relaciones de poder concretas. El objeto de análisis ya no sería tanto los cuerpos producidos por esos ejes de dominación sino las prácticas de diferenciación que producen esos cuerpos.

Y como experimento que es este diálogo, que comenzó con la excusa de la invitación a dialogar en la Jornada de Hegoa, no queremos acabarlo con conclusiones tajantes ni reflexiones grandilocuentes. Más bien, todo lo contrario. Este ejercicio espejo al alimón, para repensar el vínculo Universidad-Sociedad pretende abrir más preguntas y generar nuevas inquietudes para que los y las lectoras tomen algún hilo iniciado aquí, y continúen el camino del diálogo como práctica de creación de un conocimiento crítico, emancipador y colectivo.

## Referencias bibliográficas

- Bourdieu, Pierre (1995). *Las reglas del arte*. Anagrama: Barcelona.
- Bourdieu, Pierre ([1997] 2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Nueva Visión: Buenos Aires.
- Bourdieu, Pierre (2013). "Séminaires sur le concept de champs, 1972-1975" Actes de la Recherche en Sciences Sociales 2013/5, n° 200, p 4-37 (introduction de Patrick Champagne).
- Han, Byung-Chul (2017). *La sociedad del cansancio*. Segunda edición ampliada. Herder Editorial.
- Igareda, Noelia, & Bodelón, Encarna (2014). "Las violencias sexuales en las universidades: cuando lo que no se denuncia no existe". *Revista Española de Investigación Criminológica: REIC*, (12), 1-27.
- Levecque, K., Anseel, F., De Beuckelaer, A., Van der Heyden, J., & Gisle, L. (2017). "Work organization and mental health problems in PhD students". *Research Policy*, 46(4), 868-879.
- Trinh, T. Minh-Ha (1991). *Framer framed*. New York: Routledge.
- Weber, Max ([1919] 1967). *El político y el científico*. Alianza: Madrid.



Imagen cedida por Joseba Sainz de Murieta.



# hay alternativas



**LAMUNDIAL**  
Colectivo de creación política

Quiénes somos • La Mundial

Nos encontráis en • [www.lamundial.org](http://www.lamundial.org)

## La Mundial. Un colectivo de creación política para la transformación ecosocial

La Mundial nació en 2015 como un colectivo para la reflexión, el análisis y la comunicación política orientados a la transformación social, la ampliación de los derechos de las personas y la sostenibilidad de la vida. Como un espacio de carácter independiente, sin peajes ni ataduras institucionales y con vocación de contribuir a la construcción de pensamiento libre y crítico con una realidad que demasiado a menudo niega la vida y los derechos de las personas.

El colectivo está formado por personas comprometidas con los movimientos y dinámicas de cambio que responden a las múltiples amenazas a la sostenibilidad de la vida y que persiguen profundas transformaciones en el orden social, político, económico y cultural. Concebimos dichas transformaciones como el resultado de un proceso político que abra grietas en las actuales tendencias de explotación, exclusión y expulsión de las mayorías. Un proceso político que amplíe los espacios de participación ciudadana más allá de la política institucional, que practica y demanda la exigibilidad de los derechos humanos como enfoque imprescindible para cualquier propuesta de vida y que alienta transformaciones necesarias para superar los modelos de desarrollo insostenibles y patriarcales y sus formas de dominación.

Sin una idea muy definida de cómo concretar esta intención o, como nos gusta más plantear, con total apertura a explorar diferentes maneras de trabajar, sí teníamos claro desde el inicio cuál debía ser el elemento definitorio de toda nuestra acción, ya fuera esta expresada en procesos de reflexión, de análisis o de comunicación política: ampliar los espacios de comprensión de una realidad cada vez más comple-

ja debía situarse en la base de cualquier proceso de transformación orientado a ampliar derechos y garantizar la sostenibilidad de la vida. Así pues, contribuir a desentrañar la complejidad desde la reflexión y el análisis, participando en procesos de formación y desde iniciativas de comunicación política es una de nuestras principales motivaciones. Todo ello asumiendo, como plantea *Nociones Comunes* en un número anterior de *Hariak*, que interpretar el mundo y transformarlo, son dos procesos inseparables.

Son varios los elementos a los que debe responder ese conocimiento y diálogo de saberes que de manera consciente persigue la transformación social y que mueve nuestra acción. En respuesta a la creciente interdependencia de la realidad y de los fenómenos sociales, políticos, económicos y ambientales, consideramos que el conocimiento debe tener un carácter inter y transdisciplinar, y también transfronterizo, que promueva no solo el diálogo entre diferentes disciplinas y aproximaciones a la realidad, sino también entre distintos saberes y formas de construcción del conocimiento.

De igual manera, la existencia de una realidad transnacionalizada, como consecuencia de las crecientes relaciones de interdependencia en las que las dimensiones global y local se han visto profundamente imbricadas, exige una mirada atenta a las interconexiones que presentan los fenómenos de la realidad. La identidad *mundial* de nuestro colectivo es resultado de esta vocación de entender (incorporando la idea de transformar) la realidad como el resultado de dinámicas, estructuras, relaciones de poder, imaginarios, discursos... que se han *mundializado*.



Imagen cedida por Nacho Martínez.

En estos casi tres años de andadura, dos han sido las líneas fundamentales de nuestra acción a partir de un trabajo en red, participando de diversas iniciativas colectivas de transformación: el trabajo de investigación y la comunicación política.

Nuestro trabajo de investigación ha tratado de nutrirse de diversas miradas y de dialogar con diferentes saberes, experiencias y formas de conocimiento. Para ello, hemos abordado procesos de investigación junto a compañeras de viaje vinculadas tanto a la universidad –desde una aproximación crítica a la producción del conocimiento científico– como a otros espacios más cercanos al saber popular y al conocimiento generado desde la praxis. Se ha tratado de procesos de investigación orientados a escrutar y ampliar la práctica política y organizativa de diferentes administraciones y colectivos sociales a favor de procesos de transformación que sitúen a los derechos humanos y a la sostenibilidad de la vida en el centro de la acción colectiva e individual.

En el ámbito de la comunicación política, hemos puesto en marcha en este tiempo un programa de radio con un doble formato: "La Mundial en M21radio", un programa semanal en la radio pública del Ayuntamiento de Madrid y "La Mundial Ambulante", un programa en el que salimos del estudio para cubrir y participar en encuentros de organizaciones sociales para la búsqueda de respuestas y propuestas alternativas al actual modelo de desarrollo dominante. Con esta iniciativa comunicativa trabajamos para la construcción de análisis y narrativas compartidas con actores diversos acerca de lo que ocurre en nuestros pueblos y ciudades desde una mirada global.

La propuesta radiofónica ofrece, desde una mirada global, una perspectiva crítica de un mundo que condena a la exclusión a una parte importante de la población mundial, que se asienta en un modelo de desarrollo que genera expulsiones y desigualdades, que pone en riesgo la sostenibilidad de la vida, y que se estructura en un orden internacional asimétrico que se blinda ante propuestas transformadoras. Frente a esta realidad, por el programa de radio han pasado numerosas voces de muy diferentes lugares del globo –Susan George, Saskia Sassen, Helena Maleno, Lol King, Santiago Alba Rico, Amador Fernández, Ecologistas en Acción, la PAH, la Vía Campesina, Red de Periodistas de a Pie, la Red Latinoamericana de Deuda, Desarrollo y Derechos, y tantas y tantas otras– que siguen empeñadas en dar la batalla cultural, social y política para construir un mundo más equitativo, justo, sostenible y humano.

La batalla por los derechos, por la sostenibilidad y la justicia es más necesaria hoy si cabe frente a la grave situación, representada por la crisis múltiple de un modelo de desarrollo que agoniza, resultado del modelo capitalista neoliberal. En un tiempo que se agota, el conocimiento crítico, el diálogo entre saberes diversos y la construcción de narrativas y prácticas que sitúan en el centro la sostenibilidad de la vida y los derechos constituyen algunos de los elementos centrales en disputa. Conscientes de ello, y de la necesaria dimensión global en la que esto sucede, desde La Mundial seguiremos tratando de contribuir a las respuestas colectivas para transformar en términos ecosociales la realidad.



Quiénes somos • Fondo de Acción Urgente para América Latina y el Caribe

Nos encontráis en • [www.fondoaccionurgente.org.co](http://www.fondoaccionurgente.org.co)

## Caminando junto a los movimientos feministas y de la diversidad de mujeres en América Latina y el Caribe

El Fondo de Acción Urgente para América Latina y el Caribe -FAU AL- es un Fondo feminista comprometido con el fortalecimiento del movimiento de mujeres y feminista en la región. El Fondo contribuye a la protección y promoción de los derechos humanos de la diversidad de mujeres y al fortalecimiento de sus organizaciones mediante: apoyos de respuesta rápida (ARR)<sup>1</sup>, iniciativas colaborativas, la protección integral y cuidado feminista, la creación y fortalecimiento de alianzas y la producción de conocimiento. El FAU-AL, como parte del Consorcio de Fondos de Acción Urgente, se instala en Bogotá (Colombia) en el 2009, ante la demanda del movimiento feminista y de la diversidad de mujeres de que se entreguen recursos ágiles para situaciones imprevistas del contexto.

El feminismo constituye la base de nuestra apuesta política en lo individual y lo institucional. Es para nosotras una manera específica de comprender y posicionarnos ante la realidad social, y una fuerza creativa y movilizadora, en lo personal y lo colectivo, que tiene el poder de transformar los sistemas de injusticia social, además de las violencias y desigualdades que históricamente han marcado la vida de las mujeres en nuestra región y en el mundo.

Desde nuestro posicionamiento feminista ponemos en el centro la autonomía y la autodeterminación de las mujeres y defensoras de derechos humanos como horizonte político, y a su vez, como principios éticos que guían nuestro quehacer institucional. Al

trabajar desde esta postura, nos relacionamos con las activistas reconociendo su agencia y su carácter de sujetas políticas y no como víctimas o beneficiarias. Queremos valorar, visibilizar y potenciar las historias, los conocimientos y experiencias de las defensoras de derechos humanos y abogar por el reconocimiento de la especificidad de los riesgos que implica su activismo por el hecho de ser mujeres o personas de género no binario y por la resistencia de sus luchas históricas.

Comprendemos la complejidad de las experiencias de las mujeres y las activistas, configuradas por diversas formas de injusticia, discriminación y desigualdad, basadas no solamente en el género, sino también en la clase social, la marcación étnico-racial, la edad, la procedencia geográfica y la capacidad. Desde una escucha empática radical, el FAU-AL es el primer fondo que ha otorgado apoyos de protección colectiva para los pueblos, mujeres indígenas, afrodescendientes y campesinas, entendiendo la diversidad de necesidades y de accionares. Valoramos la riqueza de las formas de resistencia de las activistas, que desde sus vivencias particulares confrontan simultáneamente los sistemas de opresión.

Además, asumirnos feministas nos implica una postura crítica y autocrítica permanente, que busca aprender de manera continua y deconstruir prácticas jerárquicas y maneras nocivas de ejercer el poder entre nosotras y hacia otras.

Desde sus inicios, el FAU-AL ha liderado la reflexión en torno a la protección integral y cuidado feminista, incorporándola como parte de la cultura organizacional. Desde una visión innovadora e inter-programática el FAU-AL ha aprendido que la respuesta a la

<sup>1</sup> Los ARR son un modelo único de financiación flexible y de corto plazo creados por los Fondos de Acción Urgente: <https://fondoaccionurgente.org.co/es/que-hacemos/apoyos-de-respuesta-rapida>

acción urgente debe ir acompañada de la revisión de prácticas activistas como parte de una estrategia de prevención para el cuidado de la vida de las defensoras y la sostenibilidad de sus movimientos. En este sentido, hemos definido como nuestra apuesta ético política el Activismo Sostenible.

Para nosotras, el cuidado es una manera de ver el mundo, de vivirlo y transformarlo. Es una noción y cosmovisión potente que articula la sostenibilidad, mejor-estar, empatía, corresponsabilidad y goce, que guían nuestro quehacer institucional en el afuera y el adentro, no como un deber ser, sino como una apuesta cotidiana y en permanente construcción.

Nos posicionamos desde un ethos feminista del cuidado que cuestiona la carga que históricamente se ha impuesto a las mujeres en el sostenimiento de la vida y que se replica en las formas nocivas, sacrificiales y jerárquicas de vivir el activismo y la defensa de los derechos humanos, de la naturaleza y el ambiente. Apostarle a una manera cuidadosa de hacer nuestro trabajo nos implica poner la vida en el centro, es decir priorizar la vida e integridad de las defensoras y creer en un activismo que se realice en condiciones de buenvivir, goce y dignidad, sin menoscabo del propio bienestar personal y colectivo.

El cuidado se concreta en los ámbitos personal -cuidado de sí/cuidado propio- y el colectivo -cuidado mutuo-, donde se entretajan distintas dimensiones: la física, emocional, espiritual y digital. A su vez, comprendemos el cuidado en un ámbito social más amplio, y abogamos por una "sociedad del cuidado" o una *cuidanía*<sup>2</sup>, basada en la interdependencia y la conexión entre todas las formas de vida. Es una postura crítica de un modelo económico, político y hegemónico insostenible, que se centra en el mercado, y se mantiene mediante la explotación de los cuerpos de las mujeres y de la naturaleza.

El cuidado configura nuestra manera de abordar la protección integral de las defensoras de derechos



Imagen cedida por FAU-AL.

humanos y del territorio, y nuestra propia protección como equipo. Mirando desde este ángulo, concebimos la protección como un conjunto articulado de prácticas, hábitos, medidas y acuerdos que se ejercen en la cotidianidad, desde la corresponsabilidad y el reconocimiento de nuestra vulnerabilidad y la de quienes nos rodean.

El ethos feminista del cuidado nos permite reconocer los riesgos derivados de las propias acciones, de las formas tradicionales de vivir el activismo, y asumir el poder personal y colectivo para transformar hábitos. Esta visión se contrapone a aproximaciones clásicas a la protección, que no tienen en cuenta elementos que afectan los cuerpos y las vidas de las defensoras por ser mujeres o personas de género no binario, y a la del bienestar centrada en la individualidad. Esta entrada nos posibilita pensar en la prevención y articular la respuesta a lo urgente -que constituye nuestro sello y misión institucional- con lo cotidiano, lo necesario, lo creativo y lo deseado en el activismo y el accionar feminista.

Creemos que la sostenibilidad de los movimientos pasa por reconocer los espacios, prácticas y formas de relación que nos permiten cuidar de nosotras mismas, lo colectivo y lo comunitario. Como fondo feminista, activista y desde el Sur, queremos seguir tejiendo con otras este camino de cuidado, liberación, alegría y sanación.

Fondo de Acción Urgente para América Latina y el Caribe, Colombia

2 Término acuñado por Amaia Pérez Orozco (2014): *Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Madrid: Traficantes de Sueños.



## Sin riesgo no hay aprendizaje. Entre lo formal y lo informal

Trabajar con otros implica aprendizaje. Tanto por la transferencia de conocimientos que se producen (directa o indirectamente) como por la necesidad de organizarse colectivamente. Desde sus inicios, Basurama se hace entre gente y con otra gente. Esta condición es inherente a su existencia. Se trabaja con las manos y con otras manos. Se piensa juntos, se ejecuta juntos. Existe una identidad, sí, pero se desplaza constantemente porque existe una formación continua, se aprende continuamente, con otros, de otros. En este proceso, la acción es clave, sin acción no hay aprendizaje. Y la acción tiene riesgos, alegrías y desencuentros. Trae consigo muchos errores. "Sin riesgo no hay aprendizaje", es una de las claves en muchas teorías sobre el crecimiento en los primeros años de vida. Sin el error no se aprende. Y el error, por ejemplo, no está incluido dentro de la educación formal.

Nuestro modo de hacer ha sido y sigue siendo "muy práctico". Trabajamos con materiales (basura, desechos, recursos, etc.) y con personas (comunidad, contexto, espacio social). Se transforman los espacios para transformar la vida. Hemos trabajado en barrios, en solares urbanos abandonados, en puentes, en parques y últimamente estamos trabajando mucho en centros escolares. A partir de ahí hemos ido y venido, de la institución a la calle y de la calle a la institución. Nos adentramos puntualmente y aleatoriamente en la formación formal (siempre con una propuesta informal en las manos), donde la incertidumbre, el proceso, el "cómo" y la emoción son elementos protagonistas que se vinculan muy difícilmente con la educación reglada.

### *Autocoles, Auto-* de autonomía y *-coles* como comunidad

Después de trabajar transformando espacios y entornos en diferentes escalas y contextos, nos acercamos

a la institución "colegio" como comunidad muy definida (alumnos, profes, madres y padres, personal de mantenimiento...) y como espacio a resignificar (espacio común que lleva décadas sin evolucionar como es el patio). El objetivo es construir entornos deseables para el aprendizaje y aprender haciéndolo: para cambiar la educación hay que cambiar los espacios en donde ésta sucede.

La metodología<sup>1</sup> es flexible y abierta a las necesidades y ritmos de cada centro educativo:

- Se genera una *Comisión de patio*, formada por Basurama, por alumnos y profes que quieren estar. A veces también madres y padres. Transmiten al resto la información y tiene capacidad de decisión. Se trabaja con diferentes "herramientas de participación": dibujos de patio, encuestas, maquetas.. para hacer una evaluación de necesidades y deseos.
- Se diseñan y se llevan a cabo "acciones efímeras". Modificaciones temporales del espacio desde la práctica artística. Y se evalúan. Estas acciones sirven para trabajar la confianza entre todos (de Basurama con el centro y de los alumnos), para empezar a apropiarse del proyecto (diferentes grados de participación). Y sobre todo, para empezar a ilusionarse, para perder miedo a transformar espacios intocables, para ensayar con materiales, para romper conductas asumidas.
- Talleres de intervención pequeños. Construcciones muy concretas de algún mobiliario o juego con material específico que se haya conseguido previamente y que responda a necesidades puntuales.

<sup>1</sup> Mas información en la Guía que publicamos en la Aventura de Aprender *Cómo intervenir un patio escolar* <http://laaventuradeaprender.educalab.es/guias/como-intervenir-un-patio-escolar>

- Intervención final de carácter más permanente y más compleja que asume varias necesidades y deseos. Es muy importante llegar a transformaciones físicas reales, para que no se quede todo en la teoría (frustraciones).
- Finalmente, con la necesidad de continuidad, se establece una *Comisión de mantenimiento* formada por alumnos para el cuidado, reparación y evolución de los nuevos espacios construidos.

Este esquema metodológico es el que hemos empleado de manera más o menos parecida en unos diez centros educativos<sup>2</sup>, y en cada centro la dinámica final es muy diferente. Por lo general no termina de imbricarse del todo y tiene muchas fugas y puntos débiles que evaluar y mejorar.

### La disolución del centro escolar. Las resistencias jerárquicas y los miedos

Nos hemos encontrado con que cada centro educativo es un mundo. Lo único que comparten casi todos es la necesidad muy fuerte de ser cuidados y escuchados, y a la vez no tienen tiempo -ni espacio- para escuchar y recorrer nuevos relatos. Es difícil solucionar este conflicto. Para esto es necesario que la metodología de intervención no suponga un carga programática para los trabajadores del centro ni para los alumnos, y a la vez que el "centro" se implique y se diluya en la metodología.

Para que un proyecto de este tipo se lleve a cabo es necesario la complicidad y la confianza de algunas de las personas del centro. La jerarquía de los centros educativos es muy fuerte y en este tipo de procesos se visualiza muy claramente reduciendo la capacidad de transformación. La burocracia y el miedo al daño, a la seguridad de los alumnos y a las posibles quejas de los progenitores ejercen de freno potencial de aprendizaje. En este contexto de miedos, la incertidumbre no tiene cabida y genera frustración si no se aprende a convivir con ella.

En los últimos colegios estamos trabajando con la Norma Técnica para que las nuevas construcciones puedan ser certificadas y se gane esta batalla del miedo... legal. Pero, ¿será posible cambiar la normativa a todas luces restrictiva? ¿superar otros miedos? Esperamos que sí.



Imagen cedida por Basurama.

### Cuestionarse implica aprender, y de aprender nunca se termina

Muchos de los procesos iniciados en estos centros, como contamos, están teniendo problemas a la hora de integrarse realmente en el curso escolar. La participación se ve reducida a un grupo pequeño, sobre todo en la fase de decisiones, no tanto en la de acción (construcción física). Y las decisiones suelen ser la mayor parte de las veces más conservadoras que soñadoras. Es importante plantearse<sup>3</sup> varias preguntas:

- Si queremos generar una comunidad de enseñanza-aprendizaje: ¿qué profesores, alumnos y agentes están interesados en el proyecto y van a participar en el mismo? Integrar el proyecto en los currículos de las materias: ¿cómo vinculamos el proceso a los currículos? Y no solo a los currículos, sino a la propia vida del centro, desde un punto de vista real (experiencia) y administrativo (sobre los diferentes documentos normativos).
- Vincular las nuevas metodologías y la transformación del espacio: ¿en qué tipo de espacio pueden suceder las experiencias de aprendizaje que estamos pensando?. ¿Cómo atacar los conflictos existentes ¿de género, de socialización, de representación, de encuentro, de cuidados, de naturalización y reverdecimiento de los espacios?

Pensamos que transformando el espacio físico, y diciéndolo entre varias, sin jerarquías claras pero con responsabilidades asumidas y compartidas, se podrían abrir muchas de estas preguntas.

Basurama

2 Dentro del Programa del Ayuntamiento de Madrid *Educación Hoy por un Madrid más Sostenible*. Estamos realizando proyectos de transformación de patios en 10 centros.

3 Estas preguntas nos las hemos planteado entre otras con *Pedagogías Invisibles* expertas en plantearse cuestiones pedagógicas.



Quiénes somos • Teatro del Barrio

Nos encontráis en • [www.teatrodelbarrio.com](http://www.teatrodelbarrio.com)

## La Universidad del Barrio, un espacio para reelaborar narrativas que posibiliten cambios reales

La Universidad del Barrio es un espacio de encuentro, debate y difusión de cultura histórica, económica, política y artística. Se trata de una iniciativa del Teatro del Barrio que ofrece un espacio para el aprendizaje político a partir de la reflexión y la participación colectivas.

Ubicada en el culturalmente prolífico y diverso barrio de Lavapiés de Madrid esta iniciativa surge ante la profundidad de la crisis vivida y que afecta de maneras muy diferentes a nuestra sociedad. Y siempre desde la convicción de que muchos problemas de este tiempo necesitan ser reinterpretados para promover la conciencia crítica y la capacidad de movilización y articulación políticas como ciudadanos.

La Universidad del Barrio parte de la hipótesis de que teoría y práctica pueden y deben volver a caminar de la mano. Sus promotores estamos convencidos de que la producción de buenas ideas para la acción transformadora y la convivencia es un acto político de primera magnitud que requiere compromiso y dedicación tanto como la participación en luchas y la actividad organizativa.

Nace con vocación de contribuir a reelaborar narrativas que den otros significados a nuestra identidad de ciudadanos amenazados y a nuestras formas de vida deterioradas, pero también con el empeño de evitar interpretaciones fáciles, superficiales y dogmáticas que no abren posibilidades de cambio real.

La Universidad del Barrio, de acceso libre, busca también establecer puentes significativos entre la reflexión y la creatividad, procurando una aproximación entre intelectuales y artistas que favorezcan la renovación de sus respectivos desempeños. Sus promotores entendemos que se ha producido un

alejamiento entre instituciones académicas de pensamiento y demandas sociales de acción. También creemos que la cultura, como acto de comunicación y actividad crítica y reflexiva, se ha ido estrechando hasta convertirse en un mero espectáculo de entretenimiento. En suma, los ciudadanos nos hemos convertido en simples espectadores de lo que hacen los políticos, los expertos y los promotores culturales.

En el espacio que esboza la Universidad del Barrio, los ciudadanos podemos diseñar con expertos y artistas objetivos comunes de pensamiento y acción. Por estas sesiones<sup>1</sup> han pasado personalidades del mundo del conocimiento y la cultura de procedencias institucionales y geográficas muy distintas: profesores, investigadores, testigos de determinados aspectos de la realidad y con capacidad de transmisión de un conocimiento útil para el aumento de la reflexividad ciudadana, la toma de conciencia y la transformación económica, social, política y cultural. Pero los verdaderos protagonistas son los ciudadanos, como emisores y como receptores de cultura crítica para la acción política colectiva.

Son dos los ejes que, en lunes alternos, conforman las temáticas tratadas en esta universidad popular: la historia y la economía, aunque ambas desde una perspectiva amplia, crítica y solidaria.

El curso de Historia pretende dotarnos de herramientas críticas que nos permitan trabajar colectivamente

1 En el canal de YouTube del Teatro del Barrio pueden verse las distintas sesiones que han tenido lugar en todo este tiempo <https://www.youtube.com/user/TuTeatroDelBarrio>



Imagen cedida por Teatro del Barrio.

en la construcción de interpretaciones del pasado alternativas a las narrativas oficiales o establecidas. Pensamos que del mismo modo que sucede con el presente, el pasado admite diversas interpretaciones, y es un valor ciudadano reconocer esa pluralidad y evitar que la historia sea apropiada por una parte de la sociedad y no por un todo.

Creemos además que las instituciones políticas y académicas han excluido a los ciudadanos del diálogo acerca del conocimiento del pasado, tratando de establecer y difundir como objetiva y científica una versión del pasado que más bien refleja el estatus quo de determinados intereses políticos y universitarios. La historia es una construcción colectiva a la que nosotros queremos contribuir desde una obligada perspectiva crítica. Por tanto, se ofrecen contenidos destinados a poner en tela de juicio relatos oficiales y hegemónicos acerca del pasado, a la par que se trabaja conjuntamente interpretaciones plurales y alternativas del pasado y sus narrativas.

Por su parte, el curso de Economía pone este año el acento sobre la necesidad de analizar esta materia desde una mirada sistémica, que no es más que una mirada integradora de enfoques críticos y heterodoxos de la economía, y que nos permite concebir ésta como un subsistema de otro sistema más amplio, que es el sistema social... en última instancia, el capitalismo imperante.

Una mirada sistémica de la economía significa también partir de la comprensión de que las personas somos intrínsecamente *interdependientes* en la medida en que, en tanto que seres encarnados en cuerpos vulnerables, dependemos del trabajo de otras personas para vivir. Todos estos trabajos de cuidados no los tiene en cuenta la economía convencional, pues suceden en el ámbito doméstico. Sin embargo, son tan indispensables para la subsistencia, el bienestar y la reproducción de la población como el trabajo mercantil, el empleo... si bien la creciente precarización laboral lo pone cada vez más difícil. Además, esto sucede en el marco de sociedades patriarcales, de modo que los trabajos de cuidados (o trabajos reproductivos) han sido, y siguen siendo, esencialmente (e injustamente) realizados por las mujeres. Al cubrir, con frecuencia, ambos frentes (empleo y cuidados), muchas mujeres se encuentran hoy con una suerte de "doble jornada".

Lo que se pretende, en última instancia, es entender cómo funciona la economía y cómo ello afecta directa o indirectamente a nuestras vidas y a nuestros entornos. A partir de aquí podremos transformar la realidad que no nos guste.

Una reflexión abierta, pausada y atenta como la que proponemos desde este espacio, representa, en el escenario actual, un paso relevante en un proceso de cambio necesario.

Teatro del Barrio

# miradas comprometidas

cine  
documentales

**Título:** Las mujeres decididas

**Lugar, año:** El Salvador y Honduras, 2017

**Dirección:** Itxaso Díaz en colaboración con Higinia Garay (ilustradora)

**Producción:** [Fundación Mundubat](#)



**Sinopsis.** *El documental "Las Mujeres Decididas" narra la situación de las mujeres en El Salvador y Honduras, a quienes se les ha denegado el derecho a la interrupción del embarazo. El aborto está perseguido, castigado y criminalizado con penas de hasta 50 años de prisión para aquellas mujeres que deciden interrumpir un embarazo. No existen excepciones para las autoridades, aunque el embarazo sea fruto de una violación, suponga riesgo de muerte para la madre o simplemente el feto presente malformaciones incompatibles con la vida. Frente a ello, existe un fuerte tejido asociativo y reivindicativo, formado por diferentes organizaciones de mujeres, que luchan por el derecho a decidir de las mujeres ante esta vulneración. (Itxaso Díaz) <<http://itxasodiaz.com/proyecto/las-mujeres-decididas>>.*

*Las dos profesionales de la imagen han hecho un dúo por el Derecho a Decidir de las mujeres. Lograron así contar hechos duros e impactantes de una forma original y artística. En la 21 Edición del Festival de Málaga de este año se proyectó este documental que retrata una cruel problemática: la prohibición total del aborto mata a las mujeres, sobre todo a las más vulnerables y pobres de El Salvador y Honduras. (Sandra Beatriz Moreno Sorto) <[www.mundubat.org/festival-de-malaga-proyectara-el-documental-las-mujeres-decididas](http://www.mundubat.org/festival-de-malaga-proyectara-el-documental-las-mujeres-decididas)>.*



**Título:** La primavera rosa

**Lugar, año:** España, 2017

**Dirección:** Mario de la Torre

**Productora:** Creta Producciones

**Duración:** 20 minutos

**Sinopsis.** *La primavera rosa es una serie documental global y multiplataforma que recoge la pluralidad geográfica y temática de los problemas de la comunidad LGTB en el mundo, adaptándose a la situación particular de cada país. Tomando como referencia los acontecimientos que surgieron en 2010 con la revolución democrática árabe, nace el primer episodio Hacia una Primavera Rosa, como metáfora de aquellas revueltas que marcaron la reciente historia actual de forma pública o latente. La serie realiza una radiografía en formato documental de unas sociedades que, bajo diferentes marcos culturales, tienen un objetivo en común: la lucha por los Derechos Humanos y un grito a favor de la libertad sexual. El primer capítulo se desarrolló íntegramente en Túnez, el segundo en Rusia, el tercero en México, el cuarto en Brasil y el quinto en España. <[www.laprimaverarosa.com](http://www.laprimaverarosa.com)>*

## publicaciones

**Título:** Convergencias y divergencias: hacia educaciones y desarrollos "otros"

**Autoría:** Adolfo Albán, Helio Gallardo, Andrea Neira, Eduardo Restrepo y Catherine Walsh

**Lugar, año:** Colombia, 2017

**Editorial:** Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO



**Síntesis.** Este libro posibilita diálogos en torno a las educaciones y desarrollos "otros", es decir, reconoce las divergencias de pensamiento y construye, por medio de convergencias, debates que contribuyen a las críticas sobre el desarrollo y que suman a las diversas formas de disidencias, las cuales se vienen gestando en contra de la embestida del extractivismo capitalista actual. También nos pone en el lugar de enunciación de una perspectiva latinoamericana de la educación, para develar un posicionamiento que intenta socavar la naturalización de modos de vida orientados por la acumulación del capital y la reproducción de privilegios sociales. Todo ello, con el fin de resaltar la urgencia de la consolidación de inusitados imaginarios teóricos y políticos que habiliten otras éticas y modos de existencia (UNIMINUTO).

**Título:** Hacia una universidad socialmente comprometida. Vías estratégicas para su integración en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

**Autoría:** Amaia del Río Martínez y Gema Celorio Díaz (Coord.)

**Lugar, año:** Bilbao, 2018

**Editorial:** Hegoa



**Síntesis.** El trabajo que contiene esta publicación es una iniciativa que se enmarca en un proyecto más amplio que se dirige al ámbito universitario con el objetivo de avanzar en el encuentro entre la UPV/EHU y otros agentes educativos y sociales en torno a la propuesta de la educación emancipadora. Este documento nace del debate y la reflexión de un grupo multidisciplinar, compuesto por 16 personas (principalmente docentes universitarios, pero también algunas personas responsables de estructuras de la Universidad e integrantes de colectivos sociales) que se reunieron en dos jornadas de trabajo con el objetivo de recoger ideas y aportes para incorporar el enfoque de la Educación para la Transformación Social en la UPV/EHU y para propagar la ilusión por una transformación posible mediante el empoderamiento de quienes integran esta institución educativa (personal de administración y servicios, estudiantes y personal docente investigador).

Consta de un breve marco teórico en el que se aborda el sentido de la Educación para la Transformación Social en la Universidad y a partir de ahí describe siete vías estratégicas a modo de orientaciones que permitirían avanzar hacia una Universidad comprometida con el pensamiento crítico y alineada con los principios de justicia social y equidad.

## organizaciones

**Nombre colectivo:** Uni-Digna. Por una universidad al servicio del bien común y comprometida socialmente

**Ámbito de incidencia:** Estado español

**Web:** [www.unidigna.org](http://www.unidigna.org)



**Ideales de lucha.** *Es un colectivo compuesto por profesorado de diversas ramas de conocimiento de las universidades públicas del Estado español que se han unido para reivindicar un sistema de evaluación y acreditación del profesorado universitario comprensivo, razonable y justo. Rechazan las abusivas condiciones de acreditación y de evaluación de la actividad investigadora impuestas por el Ministerio de Educación y la ANECA (agencia externa que evalúa los méritos del profesorado universitario) que frenan aún más la posibilidad de estabilidad y dedicación a la docencia del profesorado universitario, que lleva años realizando un trabajo encomiable en medio de unas políticas neoliberales de recortes y precarización en la Educación Superior e I+D. (Portal web Uni-Digna).*



Education International  
Internationale de l'Éducation  
Internacional de la Educación  
Bildungsinternationale

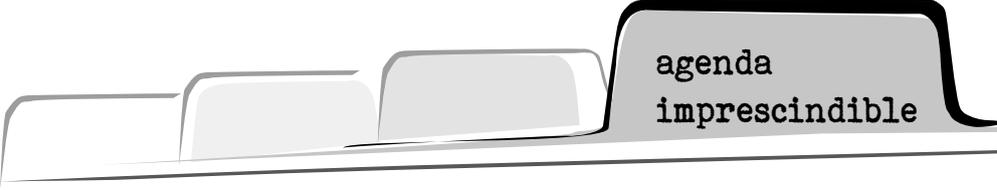
**Nombre colectivo:** Internacional de la Educación

**Ámbito de incidencia:** Mundial

**Web:** [www.ei-ie.org/spa](http://www.ei-ie.org/spa)

**Ideales de lucha.** *La Internacional de la Educación (IE) es una federación internacional de sindicatos de la educación. Representa a más de 30,000,000 de docentes, trabajadores y trabajadoras de la educación. Cuenta con más de 400 organizaciones integrantes en 177 países de varias regiones de todo el mundo. Incluye desde la enseñanza preescolar hasta la universidad. Es la única Federación Mundial que representa a todas las personas docentes y trabajadoras de la educación, con el fin de proteger sus derechos y los de sus estudiantes. Defendemos una educación pública y de calidad, accesible para todas las personas. Contribuimos al desarrollo de organizaciones sindicales, democráticas, fomentando la solidaridad y la cooperación mutua, y luchamos contra la discriminación en los espacios educativos y en la sociedad.*

*Entre sus objetivos destaca la promoción del derecho a la educación para todos los seres humanos en el mundo, sin discriminación, a través del establecimiento y la protección de sistemas educativos e instituciones académicas y culturales abiertos, públicos y debidamente reglamentados, cuyos objetivos principales sean el desarrollo democrático, social, cultural y económico de la sociedad y la preparación de todos los ciudadanos y ciudadanas a participar de forma activa y responsable en la sociedad. (Portal web Internacional de la Educación).*


 agenda  
imprescindible


**Evento:** IV Congreso Internacional de Estudios del Desarrollo  
"La investigación sobre Desarrollo frente a los límites de la Globalización"

**Convocatoria:** REEDS y la Universidad Loyola Andalucía, a través de su Instituto de Desarrollo, la Fundación ETEA para el Desarrollo y la Cooperación

**Lugar y fecha:** París, Francia. 12-14 de diciembre de 2018

**Más información:** <http://reedes.org/congresos-internacionales-de-estudios-del-desarrollo>

*En este evento se estudiará la capacidad y las vías por las que la Investigación, en el marco de los Estudios del Desarrollo, puede contribuir a enfrentar los límites de la globalización y su amplia problemática (carencias de gobernanza global, aumento de las desigualdades, cambio climático, devastación del medio, movi­lidades humanas), en un contexto donde la sostenibilidad, la convivencia y la propia vida tal como la conocemos están amenazadas. En este contexto, se analizarán igualmente la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, así como los retos que enfrentan en cuanto a su implementación o su traslación al ámbito local.*

*Una de las catorce líneas temáticas de este congreso abordará la Educación para la ciudadanía global. Esta línea pretende ser un foro de encuentro, discusión e intercambio de ideas que recoja tanto las investigaciones como las experiencias de aula y fuera de ellas más actuales relativas a la relación existente entre Educación y desarrollo humano, sostenible y de capacidades (Comité organizador).*



**Evento:** XI Encuentro internacional de la Marcha Mundial de las Mujeres

**Convocatoria:** Marcha Mundial de las Mujeres

**Lugar y fecha:** Bilbao, Euskal Herria. 22 al 28 de octubre de 2018

**Más información:** [www.emakumeenmundumartxa.eus](http://www.emakumeenmundumartxa.eus)

*"Batu Indarrak, Urrutira Goaz. Construyamos soberanía sobre nuestro cuerpos y territorios", con este lema vamos a acoger el XI Encuentro internacional de la Marcha Mundial de las Mujeres, aquí en Euskal Herria. Bilbao será sede del XI Encuentro que se realizará del 22 al 28 de octubre. Durante esta semana recibiremos a más de 130 mujeres de 40 países, entre delegadas y organizaciones aliadas.*

*El Encuentro Internacional tiene una agenda propia; así del 23 al 26 de octubre las delegadas y las representantes de las organizaciones aliadas de los países participantes se reunirán en la Bizkaia Aretoa de Bilbao. Reflexionarán sobre el contexto global y su incidencia en la situación de las mujeres; y también planificarán la V Acción Internacional. La última fue en el 2015, como ya recordaréis una caravana feminista recorrió toda Euskal Herria. Pues la siguiente acción será dentro de dos años, en 2020.*

*En el marco del encuentro internacional, desde Euskal Herria estamos organizando un día "propio", que la hemos llamado Feministon Herria. El 27 de octubre, sábado, crearemos un espacio abierto, aquí, en el paseo del Arenal de Bilbao ([Web Euskal Herriko Emakumeon Mundu Martxa](http://Web Euskal Herriko Emakumeon Mundu Martxa)).*

## matxino artean en rebeldía

### 68ko maiatza. 50 urte eta gero!

68ko maiatzeko matxinaden oroimenez, ilustrazio hau orduko afixa ezagun batean oinarrituta dago, non emakumezko batek orduko galtzada-harri paristar bat botatzen duen. Ondean, beste profil batzuk erakusten dira, gaur egun ere, oraindik bizi-bizi dauden borrokek irudikatzen dituztenak.



Hago dibujo, pintura e ilustración a modo de complemento necesario de las demás actividades del día: estudios, activismos, trabajos... Estudié biología, y ahora soy librera de Louise Michel liburuak, librería feminista y crítica de Bilbao. He participado en varias exposiciones, con el colectivo *Mundo Imaginario*, *Artestura feminista* y otras de carácter más privado. Anualmente, y desde hace 4 años, publico un calendario ilustrado, he colaborado en algunos relatos, también en los inicios de la revista *Pikara*, y recientemente he realizado las ilustraciones del libro *Chiribitas* (Libros en Acción, 2018).

Mi obra es muy orgánica, dibujo "bichas, humanas y otras bestias salvajes" me gusta jugar con las proporciones simbólicas, entre cuerpos de humanas y otras especies del reino animal, vegetal o fungi, normalmente al desnudo. Estableciendo relaciones a menudo imposibles, pero asumibles, eso sí, fuera de una óptica androcéntrica, heteropatriarcal y capitalista. Valoro mucho el uso de la ilustración y el arte en general como herramienta de transformación, lucha y denuncia... Creo, como dice Lidia Yuknavitch que "Dos cosas siempre han reventado desde abajo la hegemonía: el arte y los cuerpos".

Cristina Saéz Morquecho