

# CAPÍTULO 1

## ANTE EL CONTEXTO DE CRISIS CIVILIZATORIA ¿HAY ESPACIO PARA UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA, CRÍTICA Y COMPROMETIDA?

GEMA CELORIO DÍAZ

(Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional –  
HEGOA - Universidad del País Vasco)

### INTRODUCCIÓN

Pensar la Universidad en estos momentos requiere valorar el grado de adecuación de su razón de ser a la producción del conocimiento crítico que necesitamos para hacer frente a la actual crisis civilizatoria. Este ejercicio de análisis nos lleva a cuestionar el proyecto modernizador que ha modelado esta institución para adecuar sus funciones a las demandas del mercado, en un contexto gravemente afectado por una profunda crisis de reproducción social y crisis ecológica hoy inquestionables.

Utilizamos la expresión ‘crisis civilizatoria’ para poner de relieve el agotamiento de un modelo de desarrollo —capitalista, extractivista, patriarcal, racista y colonial— que ha antepuesto las exigencias de los mercados a las necesidades e intereses de personas, comunidades y territorios. Un proyecto civilizatorio que, con las referencias centrales de la ciencia moderna —razón, progreso, tecnología— ha presentado la utopía del desarrollo y del crecimiento económico como la panacea universal para la consolidación de las sociedades del bienestar.

Sin embargo, ese desarrollo se ancla en un sistema productivo que, en el plano medioambiental, sobreexplota los recursos de nuestro planeta, sus ecosistemas y la biodiversidad que lo caracteriza; y, en el plano humano, conlleva la profundización de la pobreza, la injusticia y la desigualdad hasta límites insoportables.

En efecto, la grave crisis ecológica que estamos viviendo, cuyos efectos son hoy una evidencia insoslayable, también apunta al corazón del proyecto moderno del desarrollo como el causante último del cambio climático y de la pérdida de biodiversidad que afecta a la propia sostenibilidad de la vida en el planeta.

Este modelo civilizatorio ha hecho evidente —como si no lo fuera ya antes— su incapacidad para hacer frente a los riesgos globales, y el enorme coste en vidas humanas que estamos soportando como consecuencia de pasar por alto que habitamos cuerpos vulnerables y que vivimos en un planeta finito.

Es desde esta lectura de carácter más político, desde la que pondremos pensar en otros modelos civilizatorios que, ante el conflicto capital-vida, se sitúen del lado de la reproducción social de vidas dignas y vivibles. En ese marco vamos a compartir una mirada sobre la institución universitaria, sobre el conocimiento académico y sobre las posibilidades de tejer otras relaciones que permitan transitar del capitalismo académico a la Universidad del bien común. Para ello vamos a apoyarnos en la Educación para la Transformación Social como enfoque y propuesta para impulsar los procesos necesarios que permitan dotar de un carácter más crítico interconectado a lo que son las funciones básicas de la Universidad, docencia, investigación y extensión universitaria.

## ENTENDER LAS RAÍCES DE LA DESIGUALDAD

El mundo está atravesando una época sin precedentes marcada por la acumulación de múltiples crisis. Decenas de millones de personas más pasan hambre. Cientos de millones más se enfrentan a subidas imposibles en el coste de los productos básicos o de la energía para calentar sus hogares. La pobreza se ha incrementado por primera vez en 25 años. Sin embargo, unos pocos han logrado sacar un inmenso provecho de estas crisis. Los ultra ricos han visto crecer drásticamente su riqueza, y los beneficios empresariales han alcanzado niveles récord, haciendo que la desigualdad se dispare (Oxfam, 2023:7).

La conciencia de que nuestro actual modelo de desarrollo es insostenible nos lleva a impugnar el proyecto en su totalidad y, a indagar en las estructuras de dominación que lo sostienen: capitalismo, patriarcado y colonialidad. Sin entrar al análisis pormenorizado de las lógicas que constituyen cada una de tales estructuras, ni a la observación de las múltiples mutaciones y adaptaciones que se han venido incorporando en cada momento para adecuarse y sobrevivir en entornos permanentemente cambiantes, incluso más allá de la constatación de que capitalismo, patriarcado y colonialidad llevan en su esencia la reproducción de la desigualdad, lo que sí nos interesa es apuntar algunas ideas acerca de cuáles han sido las estrategias que se han desplegado para lograr la «adhesión voluntaria» de la ciudadanía al sostén de las condiciones que garantizan y materializan su propia reproducción. Esto es, cómo se dan estos procesos de normalización/ naturalización del sistema.

La deriva neoliberal que ha acompañado la expansión capitalista, en disputa con el modelo socialista durante buena parte del siglo XX y de forma casi hegemónica en las décadas que siguieron a la caída del Muro de Berlín, ha afianzado un modelo que trasciende lo económico para impregnar también los códigos culturales con los que las sociedades configuran sus modos de vida. Es entonces un proyecto político a la par que educativo.

Como expresa Edgardo Lander, el neoliberalismo que defiende la primacía del mercado en todos los órdenes sociales, económicos, políticos y culturales «es debatido y confrontado como una teoría económica, cuando en realidad debe ser comprendido como el discurso hegemónico de un modelo civilizatorio, esto es, como una extraordinaria síntesis de los supuestos y valores básicos de la sociedad liberal moderna en torno al ser humano, la riqueza, la naturaleza, la historia, el progreso, el conocimiento y la *buena vida*». (2000:11).

Por eso tiene sentido preguntarnos cómo nos 'educa'. Y lo hace, no tanto mediante el recurso a medidas coercitivas o de carácter impositivo, sino a través del despliegue de un formidable conjunto de estrategias de deseo, seducción y persuasión que funcionan como estrategias de libre consentimiento, como delegación voluntaria de la producción de subjetividad, alejada de nuestros cuerpos y expe-

riencias para dejarla en manos del control social que ejerce el poder hegemónico.

Se puede afirmar que el gran éxito del neoliberalismo cultural y educativo ha sido impregnar en nuestras mentes, en nuestros cuerpos y en nuestros corazones el deseo del modelo vital que nos propone, y que tiene en el individualismo y en el hiperconsumo el sostén nuclear que necesita para alejar cualquier conato de cuestionamiento y rebeldía.

Hemos hecho nuestros los dogmas del progreso, del éxito social, hemos confiado nuestro presente y nuestro futuro a una ciencia y un conocimiento que —en su vertiente hegemónica— están igualmente al servicio de la reproducción. El neoliberalismo gana así la batalla de las ideas y del imaginario colectivo (Marina Garcés, 2019) y lo hace a pesar de la terrible constatación de que se trata de un modelo agotado, de un modelo que destruye vida mediante el ejercicio sistemático de la violencia directa y estructural.

A esto es a los que Ulrich Brand y Markus Wissen<sup>1</sup> denominan modo de vida imperial. Según su lectura:

(...) para la vida en los centros capitalistas es decisiva la manera en que están organizadas las sociedades en otras partes, especialmente en el Sur global, y cómo configuran su relación con la naturaleza. Esto, a su vez, es la base para garantizar el traspaso de trabajo y naturaleza del Sur global necesario para las economías del Norte global. Y a su vez, el modo de vida imperial del Norte global contribuye de manera decisiva a estructurar en modo jerárquico las sociedades en otras partes. Hemos elegido conscientemente la expresión ‘en otras partes’<sup>2</sup> por su indeterminación» (2019:28).

Para dar cuenta de la peligrosa deriva en la que nos embarca la globalización neoliberal, hace ya más de dos décadas que se acuñó

1. Citado en Santiago Álvarez (2023).

2. Según Santiago Álvarez (op.cit.) «Otras partes que no son únicamente zonas geográficas, sino también realidades biopolíticas, de manera que la vida cotidiana queda sometida a esta situación de dependencia por razones estructurales impuestas por el capitalismo global». (p.9).

el concepto de Antropoceno (Paul J. Crutzen y Eugene F. Stoermer, 2000). Con este término se quiere designar una nueva época geológica en la que se señala al ser humano como el factor con mayor capacidad de impacto sobre los ecosistemas terrestres. Según esta propuesta se da a entender que han sido las propias actividades humanas —especialmente las de la historia más reciente— las causantes, en última instancia, de las graves crisis que estamos enfrentando. Y esta cuestión abre un interesante debate cuando tratamos de comprender los mecanismos, las lógicas y las estructuras profundas causantes de la injusticia y la desigualdad, pues, si bien el concepto de Antropoceno apunta con certeza a la actividad humana, también lo es que elude señalar responsables, lo que nos convierte al conjunto de la humanidad en causantes anónimos de todos los desastres actuales. Ante esta «neutralidad» otras autoras y autores (Haraway, 2016; Moore, 2019) prefieren hablar de Capitaloceno, para delimitar con mucha más precisión la responsabilidad de un modo de producción económico, político, social y cultural intrínsecamente violento que desde el poder que confiere la acumulación de capital (plusvalía resultante de siglos de colonialismo, esclavitud y extractivismo) desprecia y utiliza para sus fines a otros seres humanos y al conjunto de la naturaleza y sus recursos. Es el capitalismo, pues, en perfecta alianza con otras estructuras de dominación como el patriarcado y la colonialidad, el sistema con mayor capacidad destructiva que ha conocido nuestro mundo.

De ahí surge la necesidad imperiosa de deconstruir el carácter «natural» de la sociedad capitalista liberal. Tarea para la que se requiere poner en cuestión la pretensión de objetividad, naturalidad y universalidad de todas las estrategias de legitimación del orden social y, en particular, de la reconstrucción con la que la ciencia y el conocimiento occidental hegemónico nos representan la realidad.

## LAS POLÍTICAS NEOLIBERALES IMPACTAN EN LAS UNIVERSIDADES

Las tendencias mercantilizadoras que impactan en todos los ámbitos de nuestras vidas irrumpen con fuerza en todos los espacios educativos. También en el universitario. Y lo hacen con un objetivo

muy claro, promover personas individualizadas, aisladas, altamente cualificadas y especializadas para responder a las exigencias del modo de producción capitalista, pero incapaces de rebelarse ante la servidumbre que ese modelo impone porque han sido incapacitadas para reflexionarlo y aún menos para cuestionarlo.

Las políticas neoliberales que se filtran a través de reformas y de otros procesos que impactan sobre la docencia, la investigación y la extensión se han extendido hasta un punto que —salvo para los sectores críticos que reclaman una Universidad *otra*— hace que las nuevas condiciones se observen bajo una mirada buenista que:

- Interpreta la adopción de modelos de gestión empresariales en clave de eficiencia.
- Celebra la inyección de capital privado como estrategia de seguridad económica.
- Defiende la organización curricular por competencias como garantía de perfiles más aptos y flexibles para su inserción en el mercado laboral.
- Adopta la digitalización de todos los procesos, incluso los que favorecen la sustitución de determinadas relaciones pedagógicas que sólo se dan en la presencialidad, como signo de innovación.
- Asume la precarización de las condiciones laborales del profesorado como el precio a pagar para ascender en los escalones de la carrera académica.
- Selecciona líneas de investigación por motivaciones económicas, en función de su rentabilidad.
- Acepta la elitización de la Universidad mediante la expulsión de cada vez más estudiantes que no pueden asumir unos costes universitarios en alza permanente. Especialmente en los estudios de postgrado (de carácter aparentemente voluntario, pero obligatorios de facto) hoy considerados como complemento imprescindible de formación.

La lista podría alargarse hasta el infinito, incluso sin entrar en las dinámicas que desvalorizan cada vez más la labor docente o que condicionan la acreditación docente a exigencias que no valoran el

compromiso social ni de las universidades ni de sus profesionales. De ahí que hayan surgido términos como capitalismo académico (Sheila Slaughter y Larry Leslie, 1997; Enrique Javier Díaz, 2009) o Ubersidad (Jordi Adell et al. , 2018) para caracterizar este panorama.

Este conjunto de cambios está suponiendo una reestructuración de los espacios de educación superior al tiempo que un giro en la producción de conocimiento. Cabe preguntarse entonces al servicio de quién está el conocimiento resultante. El conocimiento moderno que crea la Universidad marcada por el capitalismo académico recoge sólo aquellos saberes elaborados desde los parámetros de lo que la propia Modernidad definió como ciencia y desde las elaboraciones producidas en los núcleos centrales del Norte global. De esta forma, quedan fuera todos los conocimientos, saberes, epistemes y experiencias elaborados desde las periferias de los Sures globales.

La Modernidad ofreció las bases filosóficas esenciales para la configuración de la ciencia moderna. Una ciencia que opera bajo la concepción cartesiana que separa sujeto y objeto, humanidad y naturaleza, hombre y mujer, razón y emoción, mente y cuerpo... pero que, además, establece una relación de superioridad y dominación entre tales categorías. De ahí que el conocimiento resultante, a través del cual vamos a interpretar y transformar el mundo, haya sido visto como la raíz que está detrás de las actuales crisis que vivimos y que son resultado de construcciones basadas en esa concepción de dominación:

- Conocimiento antropocéntrico, basado en la dominación de la naturaleza,
- Conocimiento androcéntrico, basado en la dominación y subordinación de las mujeres y de todas las personas no representadas en el arquetipo viril,
- Conocimiento eurocéntrico, colonial, racista, basado en la imposición sistemática de la mirada occidental sobre el mundo.

¿Es ese el conocimiento que necesitamos? Parece que no. Vamos, entonces, a intentar centrarnos en los saberes que debiera promover la institución universitaria para constituir un conocimiento relevante para un currículum crítico y una praxis emancipadora.

Tomamos como referente las pedagogías críticas porque son las que sitúan en el centro de sus preocupaciones la transformación de la realidad. Pero no cualquier transformación, sino aquella orientada a la construcción de un mundo mejor para todas las personas y pueblos de este planeta. Tal y como corresponde a la tradición crítica entendemos que el conocimiento es una construcción social. Históricamente ha sido utilizado como herramienta al servicio de los intereses de las élites que han intentado imponer su dominio para configurar, en su propio beneficio, determinados sistemas de articulación social. Pero esta tendencia no ha estado exenta de conflicto. La elaboración del saber es resultado en cada contexto y momento histórico de las tensiones entre poderes y contrapoderes, entre reproducción y resistencia. En suma, entre hegemonía y emancipación.

Esta cuestión es relevante para nuestro enfoque porque si partimos de la constatación de que son los grupos sociales con más poder quienes tienen mayor capacidad para producir y difundir un determinado conocimiento. Nuestra apuesta es recuperar otros saberes marginados del currículum (de las mujeres, del mundo rural y campesino, de otros pueblos, etnias y culturas...), un conocimiento producido desde otras racionalidades sociales y culturales y comprometido, en consecuencia, con los sectores excluidos.

Y es este conocimiento generado por colectivos y organizaciones sociales el que apenas tiene cabida en la vida universitaria. El diálogo con esos sujetos es escaso, puntual y periférico. En algunos casos la Universidad acude a estos agentes para poner en marcha iniciativas vinculadas con su responsabilidad social, pero pocas veces son considerados aliados para sus estrategias docentes, investigadoras y de extensión. Catherine Walsh define a la Universidad como una institución caracterizada por «su aislamiento de las nuevas prácticas de los actores emergentes» (2007:108).

Desde esta posición se impugna no sólo la asignación de la academia como el único espacio en el que se produce conocimiento, sino también los supuestos de neutralidad, objetividad, universalidad y no lugar con los que se pretenden caracterizar los saberes resultantes y desde los que se legitima su imposición al mundo como único conocimiento válido.

## EDUCACIÓN PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL, RELACIÓN ENTRE CONOCIMIENTO CRÍTICO Y CAMBIO SOCIAL

El debate se centra en la identificación de los parámetros que pueden consolidar una Universidad *otra*. Una Universidad más compleja, diversa, intercultural, abierta a otros saberes y deseosa de entrar en diálogo horizontal con ellos para producir el conocimiento relevante e imprescindible para recrear otros modelos de entender, ser y estar en el mundo.

En este contexto, pensar la Educación es hoy una tarea urgente porque —como hemos argumentado más arriba— el modelo dominante nos educa permanente y sistemáticamente para su propio mantenimiento y reproducción. Razones por las cuales le interesa entrar a disputar el espacio cultural y educativo como estrategia para ganar terreno en la construcción del imaginario colectivo. Sin embargo, lo que necesitamos son saberes que nos permitan comprender el contexto local e internacional en toda su complejidad; que generen conocimiento crítico y que respondan a los intereses de emancipación de la gran mayoría social que se encuentra atrapada por las lógicas y dinámicas del capitalismo, patriarcado y colonialidad que venimos denunciando.

Pero el conocimiento crítico necesita agentes que lo pongan al servicio de la transformación social. La Universidad tiene que orientarse a la construcción de sujetos políticos. Especialmente en un momento como este, donde la sucesión de crisis que se despliegan antes nuestros ojos (económica, ecológica, alimentaria, energética, de cuidados...) generan un presente y horizonte dominado por la incertidumbre, por la sensación de impotencia ante un futuro cuyas derivas se nos representan borrosas. Este panorama distópico, poco halagüeño, tiene un impacto psicosocial que hace que aumente la sensación de desánimo y malestar. Y ahí, la cuestión es, como bien plantea Santiago Álvarez, cómo canalizarlo:

En tiempos de crisis de representación y legitimidad política los límites de lo posible se ensanchan en todas direcciones, tanto reaccionarias como emancipadoras. Lograr que el descontento no discurra hacia el resentimiento y el odio y que, en su lugar, se canalice hacia

una «digna rabia» con potencial emancipador es el dilema ante el que se encuentran hoy las sociedades en estos tiempos de malestar (2022:12).

Frente a las subjetividades atravesadas por el miedo que nos provoca la mirada al abismo ante el que esa incertidumbre nos sitúa, la Educación para la Transformación Social nos urge a promover subjetividades rebeldes, con capacidad para pensar y construir alternativas desde la transgresión y la esperanza. Recogemos con estos principios el rico legado que nos deja la tradición de la pedagogía crítica, especialmente de la mano de Paulo Freire (1970, 1994) que nos permitió reafirmar la condición esencialmente política del acto educativo al plantearlo como el proceso imprescindible para identificar la opresión y para abrir procesos emancipadores desde esa comprensión. Pero también para reivindicar la pedagogía de la esperanza frente a la imposición del miedo y la paralización. Se trata de recuperar las experiencias de lucha y resistencia, las prácticas emancipadoras que los movimientos sociales y populares han protagonizado a lo largo de la historia. Y transformarlas en herramientas pedagógicas, para entretejerlas en el diálogo y en el debate que genera aprendizaje esperanzado, que nos convence de que el cambio es posible y que fortalece la idea de que la Educación debe ser el camino por el que las personas —individual y colectivamente— aprendamos a transformar.

Bell hooks entronca con esta filosofía y práctica de la educación popular cuando propone que: «Si de verdad queremos crear una atmósfera cultural en la que se puedan desafiar y modificar los sesgos, todo cruce de fronteras debe considerarse válido y legítimo» (2021:153). En coherencia, propone una educación que enseñe a transgredir, a desafiar los poderes hegemónicos y los mecanismos de domesticación y despolitización y a hacerlo mediante una praxis liberadora desde la que disputar nuestro papel como sujetos políticos.

Con estas ideas, vamos configurando una Educación entendida como aprendizaje, como práctica social, socializadora y reconstructora de un currículum emancipador. Educación como proceso pedagógico que parte de la vida cotidiana de sujetos y colectivos sociales, que nos ayuda a nombrar las opresiones que nos atraviesan y que atraviesan a otras, que nos ayuda a escuchar sus voces, sus intereses y a entrelazarlos

con los nuestros para, juntas, ensayar formas de vida en común alternativas a las dominantes<sup>3</sup>.

Educación en colaboración y acción con los movimientos sociales para conectar con los procesos de luchas y resistencias que confrontan las prácticas hegemónicas biocidas y ecocidas de violencia y despojo. En este proceso pedagogías críticas, pedagogías feministas, pedagogías comunitarias, pedagogías populares, pedagogías de la resistencia van de la mano. Son otra expresión de un activismo político contrahegemónico que pone el énfasis en la voz propia, en el conocimiento situado, en la construcción del sujeto crítico, político, con agencia, en la acción transformadora.

Hablamos de pedagogizar la Universidad, de revelar y reconocer su papel educador, de replantear el significado de la formación y la docencia, de la investigación y de las prácticas de extensión de conocimiento. En suma, poner en primer plano, su responsabilidad como institución generadora de pensamiento crítico e impulsora de cambio social.

Llevar adelante esta tarea, que las comunidades críticas ya están materializando en el espacio de la Educación Superior, implica tomar en consideración algunos principios sobre los que apoyar la relación pedagógica, el currículum social y académico, la acción investigadora y la interacción con los actores sociales y con el territorio. Nos referimos a:

- Desafiar los presupuestos epistémicos que justifican el conocimiento hegemónico. Salir del cerco de la epistemología

3. Nos referimos a todas aquellas experiencias que se desarrollan desde la perspectiva del bien común, que toman en consideración las necesidades de las personas y de los colectivos vulnerabilizados, que crean comunidad y que construyen justicia social y ambiental. Entre otras muchas, podríamos señalar: experiencias de soberanía alimentaria y agroecología —frente al modelo agroindustrial—; mercado social y economía social y solidaria —frente a las grandes empresas multinacionales—; sostenibilidad en entornos rurales, ecoaldeas —frente al abandono y despoblamiento rural—; finanzas y banca ética —frente a las grandes corporaciones financieras—; comunidades de software libre y ciencia abierta —frente al conocimiento privativo—; experiencias de autogestión, en vivienda, en comunidades energética, entre otras.

occidental (Rauber, 2020) para dialogar con las epistemologías del sur, decoloniales y de los feminismos críticos.

- Desnaturalizar el capitalismo como paradigma dominante. Entender la lógica del capital, desvelar los mitos y los mecanismos ocultos de nuestra cultura capitalista. Necesitamos desaprender el capitalismo interiorizado en nuestras mentes, cuerpos, emociones, deseos, proyectos de vida, de comunidad, para ser capaces de imaginar cómo organizar nuestra vida en común, en las comunidades y en los territorios.
- Descolonizar el imaginario colectivo. Promover un proceso consciente encaminado a reconocer la impronta que dejan en nuestras vidas los múltiples sistemas de dominación, a desvelar y desmontar el aprendizaje de significados, símbolos y representaciones que acompañan la imposición colonial, capitalista, androcéntrica, racista y antropocéntrica. Incorporar los conocimientos subalternizados y ponerlos en diálogo como estrategia para impugnar ese imaginario colectivo en que lo diferente (que siempre es «lo otro») se interpreta como amenaza y no como enriquecimiento de la mirada sobre el mundo.
- Incorporar el proyecto feminista como parte de la dimensión política de la educación. Un feminismo que es plural, y que se construye con los aportes provenientes de las tradiciones más críticas y diversas: feminismos postcoloniales, de frontera, ecofeministas... Los feminismos permiten desvelar los mecanismos políticos, económicos, sociales y simbólicos que sostienen la cultura patriarcal y reconocer las posibilidades tanto individuales como colectivas de las mujeres y los hombres para transformar la realidad y hacerla más justa y equitativa. Los discursos feministas constituyen proyectos de cambio radical. Representan una apuesta a favor de la libertad y dignidad de mujeres y hombres para compartir poder, para poder vivir vidas libres y dignas de ser vividas.
- Construir sujeto político. La Educación para la Transformación Social busca fortalecer sujetos con poder y agencia para promover procesos reales de cambio social. El sujeto político se fortalece a medida que desarrolla capacidades para analizar, cuestionar la realidad desde lo vivido y desde lo sentido, desde

lo cognitivo y desde lo emocional. Es un proceso en cambio permanente, que avanza a medida que lo hace la experiencia, y donde se consolidan la voluntad de transformar y la rebeldía.

- Crear comunidad, desde los sujetos y territorios, desde la memoria, desde las experiencias históricas, culturales y los procesos sociales que generan. Entender la Universidad en su contexto y configurarla como espacio educativo de resistencia, lucha, reivindicación y creación.
- Promover la articulación, el trabajo en red y las alianzas. Estrategias necesarias para romper el aislamiento, para aumentar el impacto de nuestras acciones, para incorporar enfoques interseccionales y para garantizar la conexión local-global. Pero también para promover el intercambio de experiencias y la comunicación entre comunidades educadoras. Las alianzas y el fortalecimiento de vínculos y redes entre instituciones educativas, organizaciones y movimientos sociales transformadores son herramientas imprescindibles para el cambio social porque generan conocimiento y aprendizaje en base a su experiencia y praxis política. Acción educativa con impacto social y acción social con impacto educativo.
- Impulsar alternativas de carácter emancipador como ejercicio de praxis liberadora. Como nos recuerda J. Fabián Cabaluz, la praxis «no puede restringirse a procesos de interpretación o comprensión de la realidad histórica, sino que requiere necesariamente de procesos de transformación concreta y material de la historia y del mundo, es decir, la praxis implica una estrecha e inseparable relación entre interpretación transformación de la realidad, lo que interpela directamente a las concepciones educativas que se reducen a desarrollar la dimensión intelectual, cognitiva y racional de los sujetos, sin potenciar procesos organizativos, movilizadores, de acción colectiva»(2020:14).

En esta perspectiva de cambio y transformación es obligado también hacernos conscientes de algunos riesgos que conviene considerar para evitar las trampas que el sistema dominante tiende regularmente a estos procesos:

- Inclusión simbólica instrumental. Es lo que hace el capitalismo académico cuando, por ejemplo, habla de sostenibilidad, pero se limita a difundir la Agenda 2030, sin entrar a discutir el modelo de desarrollo que ha desencadenado la profunda crisis ecológica y de reproducción social en la que nos encontramos. Alude también a la práctica sistemática de despolitización de los conceptos y prácticas rebeldes que se generan en los procesos de lucha y resistencia. Es preciso resignificar y repolitizar permanentemente las lecturas de la realidad de las que nos valemos para orientar nuestra acción educativa y social.
- El discurso liberador no basta. Necesitamos practicar una pedagogía disidente que confronte los discursos y prácticas que hacen un uso instrumental de «la diferencia», del «otro», de la «otra», del trabajo con colectivos vulnerabilizados, marginados o excluidos del currículum y que lo haga desde el reconocimiento de la agencia que tienen los sujetos para conformar su presente y su futuro.
- El intelectualismo como refugio. Desarrollar la mirada, la comprensión y la interpretación del mundo desde el mero ejercicio cognitivo, desde la falacia de suponer que es esta la única fuente de generación de conocimiento y desde el desprecio por reconocer el conocimiento y la experiencia de los cuerpos, las emociones, los afectos desde los que vivimos, nos relacionamos y actuamos.
- Evitar el conflicto, eludir el dolor. Hay que transitar los procesos liberadores desde la conciencia de sabernos parte de un camino no exento de dificultades, abierto al conflicto, en tensión dialéctica entre lo conocido y lo inédito, y hacerlo con la fortaleza que nos da asumir el «dolor de la lucidez»<sup>4</sup>, el dolor de las experiencias que nos confrontan con la opresión, pero

4. En referencia, a la alusión que hace el personaje de Federico Luppi en su disertación ante estudiantes de Magisterio, en la película de Adolfo Aristarain (1992) *Un lugar en el mundo*.

desde la que se nos amplía nuestra capacidad de comprensión y de acción. Ese momento histórico en el que la persona empieza a pensar críticamente sobre sí misma, sobre su identidad, su subjetividad en relación con sus circunstancias políticas, como paso previo para reconocerse en otras con la que compartir la experiencia emancipadora.

- Empatía débil, la mirada desde arriba. Reconocer la complejidad inherente a los intentos de acercamiento a las experiencias de opresión, al conocimiento específico que emana del sufrimiento y que se expresa a menudo a través del cuerpo, de lo que el cuerpo sabe, de lo que ha quedado inscrito en él a través de la experiencia. Escuchar, conectar experiencias diversas con las propias nos puede ayudar a politizar esos espacios de encuentro y compartizaje.

## UNA UNIVERSIDAD OTRA

Condensamos finalmente algunas sugerencias que consideramos interesantes para seguir consolidando las prácticas críticas que demuestran que es posible dar un vuelco a las instituciones universitarias que hemos conocido y que queremos reconstruir sobre otras bases.

- Reforzar el vínculo Universidad-Sociedad haciendo del mismo el eje articulador de la vida universitaria para superar la división histórica que ha mantenido aisladas las funciones de docencia, investigación y extensión, de forma que se conecten entre sí y representen modos diferentes pero comunicados de articular los proyectos de transformación social.
- Contribuir al saber crítico construido desde los intereses de emancipación en el que la problematización de la relación saber-poder que sugieren esas «epistemologías *otras*» permitirá una revisión crítica que amplíe y resitúe la formas de conocer para un currículo socialmente relevante de orientación transformadora.
- Impulsar metodologías participativas, colaborativas, creativas que sitúen al alumnado como protagonista en su proceso de

enseñanza-aprendizaje y que se orienten al fortalecimiento de sus capacidades como sujeto crítico transformador.

- Promover políticas institucionales encaminadas al fortalecimiento de las capacidades necesarias para que profesorado y estudiantes establezcan una relación pedagógica horizontal, de reconocimiento mutuo, empoderadora y conectada por intereses emancipadores.
- Universidad abierta a la comunidad, atenta a las problemáticas que se enfrentan en los territorios y dispuesta a poner su capacidad investigadora al servicio de y en colaboración con los actores sociales que orientan sus luchas a la construcción de lo común. Voces, saberes y experiencias diversas se recuperan como conocimientos valiosos para poner en marcha dinámicas y proyectos sociales, políticos, educativos, económicos y culturales de carácter emancipador.
- Docentes y estudiantes que colaboran para dotar al curriculum de un sentido emancipador y para articularse con los agentes sociales críticos. Ambos elementos permitirían aprovechar al máximo las posibilidades que ofrece el espacio universitario para la creación, la rebeldía y la acción transformadora.

El enfoque de Educación para la Transformación Social que proponemos para la Universidad pone así en el centro el papel protagonista de los sujetos críticos en el impulso de procesos que nos permitan construir, como dirían las zapatistas, *un mundo donde quepan muchos mundos*. Nuevos modelos civilizatorios donde se hagan efectivos los deseos de las comunidades que —en defensa de sus territorios— enfrentan las lógicas del capital, del patriarcado, del racismo y de la colonialidad.

## BIBLIOGRAFÍA

- Adell, Jordi; Castañeda, Linda y Esteve, Francesc (2018). ¿Hacia la Ubersidad? Conflictos y contradicciones de la universidad digital, *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (Ried)*, Vol. 21 Núm. 2. <https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/20669/18104>

- Álvarez, Santiago (2022). El malestar de nuestro modo de vida, *PAPELES de relaciones ecosociales y cambio global*, N° 158, 5-12. Madrid, FUHEM. [https://www.fuhem.es/papeles\\_articulo/el-malestar-de-nuestro-modo-de-vida/](https://www.fuhem.es/papeles_articulo/el-malestar-de-nuestro-modo-de-vida/)
- Álvarez, Santiago (2023). Un modo de vida que imposibilita la vida buena, *PAPELES de relaciones ecosociales y cambio global*, N° 161, 5-10. Madrid, FUHEM. <https://www.fuhem.es/2023/05/08/un-modo-de-vida-que-imposibilita-la-vida-buena/>
- Brand, Ulrich y Wissen, Markus (2019). Nuestro bonito modo de vida imperial. Cómo el modelo de consumo occidental arruina el planeta, *Nueva Sociedad*, N° 279, 25-32. <https://biblat.unam.mx/hevila/Nuevasociedad/2019/no279/3.pdf>
- Cabaluz, Jorge Fabián (2020). Prólogo. Educar para la emancipación, en Martínez, María Cristina y Guachetá, Emilio: *Hacia una praxis crítica desde el sur*. Bogotá, CLACSO, Universidad Pedagógica Nacional. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20201006122520/educar-emancipacion.pdf>
- Crutzen, Paul J. and Stoermer, Eugene F. (2000) The «Anthropocene». *Global Change Newsletter*, 41, 17. <http://www.igbp.net/download/18.316f18321323470177580001401/1376383088452/NL41.pdf>
- Díez Gutiérrez, Enrique Javier (Enrique Javier). El capitalismo académico. La reforma universitaria europea en el contexto de la globalización, *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 50, N°. Extra 1. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3019067&orden=218482&info=link>
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1994). *Pedagogía de la esperanza. un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI.
- Garcés, Marina (2019, 6ª ed.). *Nueva ilustración radical*. Barcelona, Anagrama.
- Haraway, Donna J. (2016). Staying with the Trouble. Making Kin in the Chthulucene. *Duke University Press Durham and London*. <https://www.themodel.ie/wp-content/uploads/2020/04/Donna-J-Haraway-Staying-with-the-Trouble-Chapter-2-inc-Introduction.pdf>
- Hooks, Bell (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Madrid, Capitán Swing.

- Ibarra Colado, Eduardo (2003). Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada. *Educação & Sociedades* 24 (84). <https://www.scielo.br/j/es/a/MkfmzwhghgFdD7dFRwJFgssh/?lang=es#>
- IPCC (2023). *Sexto Informe de Evaluación sobre Cambio Climático*. [https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/downloads/report/IPCC\\_AR6\\_SYR\\_LongerReport.pdf](https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/downloads/report/IPCC_AR6_SYR_LongerReport.pdf)
- Lander, Edgardo (2000). Ciencias sociales, saberes coloniales y eurocéntricos, en Lander, E. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Caracas, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FACES-UCV), Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>
- Moore, Jason (2019). The Capitalocene and Planetary Justice. *Maize* 6, 49-54. <https://jasonwmoore.com/wp-content/uploads/2019/07/Moore-The-Capitalocene-and-Planetary-Justice-2019-Maize.pdf>
- Oxfam (2023). *La ley del más rico. Gravar la riqueza extrema para acabar con la desigualdad*. <https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/621477/bp-survival-of-the-richest-160123-es.pdf>
- Rauber, Isabel (2020). Epistemologías desde abajo. *Rebelión*. <https://rebellion.org/epistemologias-desde-abajo/>
- Rivas Flores, José Ignacio et al. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial, *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 46-62. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7631541.pdf>
- Slaughter, Sheila y Leslie, Larry L. (1997). *Academic capitalism: politics, policies, and the entrepreneurial university*. Baltimore, Johns Hopkins University Press. [https://www.researchgate.net/publication/44824369\\_Academic\\_Capitalism\\_Politics\\_Policies\\_and\\_the\\_Entrepreneurial\\_University](https://www.researchgate.net/publication/44824369_Academic_Capitalism_Politics_Policies_and_the_Entrepreneurial_University)
- Walsh, Catherine (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales, *Nómaditas* (Col), núm. 26. Universidad Central, Bogotá, Colombia. pp. 102-113. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115241011.pdf>