

Muntadas

About Academia

Antonio Collados Alcaide (ed.)

Universidad de Granada



El poder se dedica



1. Universidad

(f. pl. Universidades)

Institución de enseñanza superior que comprende diversas facultades, y que confiere los grados académicos correspondientes.

Diccionario de la lengua española, Real Academia Española, vigesimotercera edición, 2014

Índice

- 10** **Presentación**
Antonio Collados Alcaide
- Seminario About Academia**
- 15** **Documentación audiovisual**
- 21** **Artículos**
- 22** Epistemologías críticas para el Netflix académico
Rosa Benítez Andrés
- 34** Nuevos vocabularios y epistemes para pensar la
Universidad. Resistencia: los estilos de la teoría
Azucena G. Blanco
- 42** Una compañía de saberes
Vicente Sanfélix Vidarte
- 52** Ser investigador y profesor de ética en tiempos
del «publica o perece»: ¿hacia una deseable (des)
colonización de las métricas?
Ramón A. Feenstra
- 62** La agonía de la universidad franquista
Miguel Amorós
- 68** Pueblos del saber. Sobre la destinación social de las
prácticas académicas en la universidad neoliberal
Jordi Carmona Hurtado
- 80** La universidad y su sombra
Max Hidalgo Nácher
- 100** Conspirar (en) la Universidad. Notas desde una filosofía
jurídica plebeya
Daniel J. García López

- 110** Propuesta a futuro: contra la separación política entre «bellas» artes y oficios
Aurora Fernández Polanco
- 128** Academia: pensar un sitio para pensar
Natxo Rodríguez Arkaute
- 138** La relevancia social de la investigación en las ciencias humanas y sociales
Julia Olmos Peñuela y Elena Castro Martínez
- 156** Corazonar para sobrevivir dentro de la Universidad. Investigaciones colaborativas
Aurora Álvarez Veinguer
- 168** Anarchivar lo barroco, entender no entendiendo la catástrofe
Ángel Luis Lara
- 182** Territorializar la Universidad: experiencias desde el movimiento de mujeres organizadas de la Universidad Nacional Autónoma de México 1919-2021
Márgara Millán Moncayo
- 194** De rebeliones científicas e indígenas en la emergencia climática
Mauricio Misquero, Josefa Sánchez Contreras y Alberto Matarán Ruiz

Grupo de estudio About Academia: los estudiantes

- 210** Laboratorio Permanente de Política Cultural Universitaria
Jésica Domínguez, Ignacio Amilivia, Carmen Sousa Pardo, Giorgía Van, Fernando Bayona, Elena Lara, Daniel Medina, Louise K. Houtman, Jesús Palenzuela y María Isabel Puerto

es la de la construcción de edificios
icónicos.

Jonathan Coulson, Paul Roberts, Isabelle Taylor,
*University Planning and Architecture: the Search for
Perfection*, Routledge, 2011

La metáfora más apropiada para la
enseñanza universitaria ya no es el patio
interior apacible de la imaginación
popular (y la experiencia de algunos
alumnos, ex-alumnos y profesorado) si

más que



... como "globalización" y "competitividad"
Y los discursos, imponiendo la cultura
por en el mundo.
Quiza y Guy Pivato
...
...



La Universidad de Granada se encamina a la celebración del quinto centenario de su fundación en el año 2031. Con motivo de esta importante efeméride la institución ha conformado un itinerario de trabajo en estos diez años con el objetivo de contribuir a pensar su legado histórico, el papel que ocupa en la actualidad en su entorno geopolítico próximo y en el contexto académico global y en proyectarse a futuro desde la responsabilidad que asume como entidad dedicada al progreso del conocimiento y al bienestar social. A este itinerario se le ha dado el nombre de Horizonte V Centenario y como elemento vertebrador y director tiene el Plan Estratégico UGR 2031, aprobado en Consejo de Gobierno del 21 de abril de 2022.

Desde el La Madraza, el Centro de Cultura Contemporánea adscrito al Vicerrectorado de Extensión Universitaria y Patrimonio nos comprometemos con este itinerario de maneras diversas, entre ellas, sumando –al conjunto de foros abiertos– distintas acciones encaminadas a debatir el presente y futuro de la educación superior y de la propia institución universitaria en un momento de profundos cambios derivados de las reformas legislativas estatales recién aprobadas, como la nueva Ley Orgánica del Sistema Universitario del 22 de marzo de 2023, o de las incertidumbres que generan las crisis políticas, económicas y ecosociales actuales, ante las que la Universidad debe comprometerse activamente dando respuestas a las complejas preguntas que devienen de ellas y ofreciendo soluciones para asegurar un mejor porvenir.

10

Entre las acciones destacadas presentamos entre el 30 de noviembre de 2021 y el 11 de febrero de 2022 el proyecto *About Academia* del artista Antoni Muntadas. Organizado por el Área de Artes Visuales de La Madraza y gracias a la colaboración del Proyecto Atalaya de la Junta de Andalucía, el Centro de Iniciativas Culturales de la Universidad de Sevilla (CICUS) –donde en el año 2017 se presentó en el Estado español por primera vez el proyecto–, el Centro Mediterráneo y la Asociación Archivo Muntadas. Centro de Estudios e Investigación (ARXIU/AM), la oportunidad de activar *About Academia* en la Universidad de Granada nos disponía en situación de intensificar algunas líneas de trabajo abiertas desde La Madraza con las que tratamos de pensar nuestro proyecto cultural en relación al estado actual de la educación superior.

Antoni Muntadas tiene una larga trayectoria de trabajo en la que podemos destacar su atención por los dispositivos y sistemas de control y poder y en cómo estos se estructuran y codifican. En línea con esto se sitúan proyectos como *Between the Frames: The Forum (1983-1991)*, en el que generaba un retrato del sistema del arte de los años ochenta mediante más de 150 entrevistas a los distintos agentes que componen su escena: artistas, comisarios,

críticos, galeristas, guías de museo, gestores, etc. Y con una metodología similar el proyecto de investigación conformado como instalación audiovisual y archivo *About Academia I y II*.

Durante el último periodo de docencia de Antoni Muntadas en el programa Art, Culture and Technology (ACT), perteneciente al Massachusetts Institute of Technology, la Universidad de Harvard le solicitó un nuevo proyecto para presentar en el Carpenter Center for the Visual Arts. Fue la ocasión para que Muntadas se planteara evaluar los diferentes estados de la educación y sus institucionalizaciones.

El proyecto *About Academia* propone una reflexión sobre el sistema académico y universitario estadounidense, y más concretamente sobre cómo la dualidad público/privado, así como las complejas relaciones que se dan entre la producción de conocimiento e intereses económicos han influido en la educación y en sus diferentes formas de pedagogía.

About Academia se realizó en dos fases, *About Academia I*, a partir de la propuesta de Harvard University en Cambridge, USA y *About Academia II*, a partir de la propuesta de UMBC en Baltimore, USA.

About Academia I reúne en tres pantallas la investigación realizada desde la perspectiva docente a través de una serie de entrevistas mantenidas con profesores representativos de la universidad estadounidense, que se presentan junto a citas y textos en torno al concepto de «academia» y tipologías arquitectónicas de las universidades donde se grabaron las entrevistas. *About Academia I* fue producida entre marzo de 2009 y octubre de 2010, fundamentalmente en la Harvard University y en el Massachusetts Institute of Technology (MIT) en Cambridge (MA). Se presentó por primera vez en 2011 en el Carpenter Center for the Visual Arts de la Universidad de Harvard.

About Academia II, con un dispositivo similar de tres pantallas, reúne las voces de los estudiantes que se yuxtaponen con textos y espacios de uso de estos: bibliotecas, clases, cafeterías, parques... *About Academia II*, fue realizada entre mayo 2015 y octubre de 2016 en Baltimore, Cambridge y New York. Se presentó por primera vez en el Center for the Art, Design and visual Culture de la University of Maryland, Baltimore County (UMBC) y en el De Appel de Amsterdam en 2017.

En el Crucero Bajo del Hospital Real –sede del rectorado de la Universidad de Granada– se presentaron ambas instalaciones en los dos brazos principales del mismo, dejando el espacio central –dominado por la bóveda de

nervios— como lugar de encuentro y distribuidor en relación a los brazos secundarios. En ellos se dispusieron dos espacios de consulta con distintos materiales relacionados con el proyecto. En uno, las publicaciones y materiales de difusión de las anteriores presentaciones de *About Academia* en otros centros académicos y una selección de publicaciones y catálogos vinculados a la trayectoria artística de Muntadas. En el segundo, una completa selección de publicaciones que ampliaban los debates propuestos por el proyecto. Se trataba de libros de ensayo, catálogos y dossieres con artículos compilados para ofrecer a los usuarios del proyecto un fondo discursivo con el que expandir la lecturas que pudieran realizarse tanto de los contenidos proyectados en las pantallas como en las publicaciones de *About Academia I* y *II* disponibles en sala, donde se transcribían completas las entrevistas realizadas por Muntadas a académicos y estudiantes.

Muntadas define *About Academia* como un «artefacto» que ha de ser activado de manera crítica y situada en cada contexto donde se presenta. Aunque este trabajo afecta a lo que se conoce como el modelo académico norteamericano, en su conjunto, abre un espacio que permite un examen crítico de la Universidad en general y de las situaciones que afectan de manera particular a las instituciones de acogida. En este sentido la instalación del proyecto en el Crucero Bajo del Hospital Real propiciaba una lectura simbólica de interés en la que se remarcaba la «encrucijada» en la que se sitúa la institución universitaria en relación a las tensiones que propicia su inserción en lo que Sheila Slaughter y Larry Leslie definieron en 1997 como *Capitalismo Académico*, una tendencia estructural y transformadora de la Universidad que surge como resultado de los procesos de globalización apoyados en políticas de corte neoliberal.

Para realizar una apertura valiosa y una circulación productiva de *About Academia* cuando se expone en universidades no estadounidenses, Muntadas propone, como parte sustancial e inseparable de su propuesta, que durante el periodo de apertura al público, se organicen mesas de trabajo con profesores e investigadores de diferentes universidades españolas y europeas, encuentros, conversaciones, sesiones de debate... de forma que la sala donde se muestra el proyecto se piense como espacio de trabajo y no sólo como espacio de exhibición.

En las siguientes páginas se presentan el conjunto de materiales derivados de la activación del proyecto en la Universidad de Granada:

— la documentación audiovisual del *Seminario About Academia* celebrado entre el 18 de enero y el 9 de febrero de 2022 en la Sala de Prensa del Hospital Real, espacio contiguo a las salas donde se mostraba la instalación de *About Academia I* y *II* y los espacios de documentación.

— un conjunto de textos críticos aportados por algunos de los participantes en el seminario y otros invitados que tratan de pensar las tensiones que atraviesan a la universidad hoy desde su propia experiencia académica. El seminario se conformó mediante un conjunto de mesas redondas y conferencias abiertas a público interesado: a la comunidad universitaria y sociedad en general. Cada una de las mesas fue moderada por un profesor/a de la Universidad de Granada con un perfil investigador diferenciado del resto, a quienes se invitó a componer las mesas según su propio criterio y en función de unas líneas conceptuales previamente negociadas con la organización.

— finalmente, las conclusiones del trabajo realizado dentro del Grupo de estudios organizado con ocasión de este proyecto y que fue coordinado por el Laboratorio de Permanente de Política Cultural Universitaria, formado por estudiantes de distintas titulaciones y ciclos de la Universidad de Granada. Su participación en el seminario y en toda una serie de sesiones de trabajo paralelas fue fundamental para contrastar las ideas debatidas en el contexto universitario granadino y fundamentalmente en relación a la experiencia de los actuales estudiantes respecto a las dinámicas institucionales.

Quisiera agradecer a Antoni Muntadas su disposición para poder presentar este proyecto en la Universidad de Granada y su confianza en las acciones propuestas para activar *About Academia* en nuestra institución. Agradecer a Joaquín Vázquez (BNV producciones) y Andrea Nacach la ayuda, asesoría y asistencia en la producción; y a las instituciones colaboradoras –especialmente al Centro de Iniciativas Culturales de la Universidad de Sevilla (CICUS)– un reconocimiento especial por el trabajo desarrollado anteriormente en relación a este proyecto y por el soporte prestado en esta nueva presentación.

About Academia contribuye en nuestro caso a demostrar la importancia y necesidad de generar acciones de educación complementaria y de extensión críticas, pensadas como espacios de debate y laboratorios de creación que impliquen una autoreflexión profunda sobre el papel que quiere desempeñar la Universidad como una de las instituciones más relevantes en la proyección de nuestro futuro próximo.

Antonio Collados Alcaide

Director de Promoción Cultural y Artes Visuales.
La Madraza. Centro de Cultura Contemporánea de la
Universidad de Granada.



Seminario
About Academia
Documentación
audiovisual

Imágenes del Seminario

About Academia

1 Mesa redonda_18.01.22

Universidad territorializada, ecología de saberes, y producción de conocimiento crítico

Modera:

Alberto Matarán Ruiz Dpto. de Urbanística y Ordenación del Territorio.
Universidad de Granada

Intervienen:

Márgara Millán Moncayo Universidad Nacional Autónoma de México

Josefa Sánchez Contreras Universidad Nacional Autónoma de México

Mauricio Misquero Scientist Rebellion y Universidad de Roma Tor Vergata

2 Mesa redonda_20.01.22

Genealogías críticas de la universidad española: revueltas y exclusiones

Modera:

Jordi Carmona Hurtado Dpto. de Filosofía I. Universidad de Granada

Intervienen:

Miguel Amorós Investigador independiente

Max Hidalgo Náchter Dpto. Teoría de la Literatura y Literatura Comparada.
Universitat de Barcelona

3 Conferencia_21.01.22

La universidad que nunca fue

Yaiza Hernández Goldsmiths, University of London, Visual Cultures Department

4 Mesa redonda_25.01.22

Habitar las investigaciones implicadas y comprometidas en el contexto de la universidad neoliberal

Modera:

Aurora Álvarez Veinguer Dpto. de Antropología Social. Universidad de Granada

Intervienen:

Ángel Luis Lara Profesor de Estudios Culturales en la State University of New York, college at Old Westbury. Director de El Conuco, Latinx and Ibero-American Center at the State University of New York, College at Old Westbury

Alberto Arribas Lozano Investigador del Departamento de Sociología de la Universidad de Maynooth, Irlanda, es Marie Skłodowska-Curie Actions – IRC CAROLINE Fellow

Maribel Casas-Cortes Investigadora Ramón y Cajal, Departamento de Psicología y Sociología, Universidad de Zaragoza

Sebastián Cobarrubias Investigador ARAID –Agencia Aragonesa de Investigación y Desarrollo– en el Departamento de Geografía de la Universidad de Zaragoza

5 Mesa redonda_27.01.22

Dispositivos críticos en el seno de la academia

Modera:

Antonio Collados Alcaide Dpto. de Escultura. Universidad de Granada

Intervienen:

Selina Blasco Dpto. de Historia del Arte III. Universidad Complutense de Madrid

Natxo Rodríguez Arkaute Dpto. de Arte y Tecnología. Universidad del País Vasco

Daniel J. García López Dpto. de Filosofía del Derecho. Universidad de Granada

17

6 Mesa redonda_03.02.22

Nuevos vocabularios y epistemes para pensar la institución

Modera:

Azucena G. Blanco Dpto. de Lingüística General y Teoría de la Literatura. Universidad de Granada

Intervienen:

Rosa Benítez Andrés Dpto. de Filosofía, Lógica y Estética. Universidad de Salamanca

Germán Labrador Méndez Princeton University. Director de Actividades Públicas del MNCARS

7 Mesa redonda_07.02.22

Medición, evaluación y criterios de excelencia universitaria

Modera:

Nicolás Robinson García Dpto. de Información y Comunicación. Universidad de Granada

Intervienen:

Rodrigo Costas Comesaña Centre for Science and Technology Studies. Leiden University, Países Bajos

Elena Castro Martínez INGENIO, CSIC-Universitat Politècnica de València

8 Mesa redonda_08.02.22

Tiempos y ritmos del trabajo académico

Modera:

Beltrán Jiménez Villar Dpto. de Filosofía II. Universidad de Granada

Intervienen:

Vicente Sanfélix Vidarte Dpto. de Filosofía. Universitat de València

Ramón A. Feenstra Dpto. de Filosofía y Sociología Universitat Jaume I

9 Conferencia_09.02.22

Números (no) hacen palabras: academia, mercado y sentido

Remedios Zafra Instituto de Filosofía. Consejo Superior de Investigaciones Científicas

**Enlace a las grabaciones
audiovisuales de las distintas sesiones
del Seminario About Academia**



link:

lamadraza.ugr.es/?s=about+academia



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

Dr. M. Carmen J. Martínez, doctora en
Historia de la Universidad de Granada,
investigadora principal del grupo de
investigación "Historia de la Universidad
de Granada".

Seminario
About Academia
Artículos

Epistemologías críticas para el Netflix académico

Rosa Benítez Andrés

Bio Rosa Benítez Andrés es profesora Titular de Estética y Teoría de las Artes en la USAL. Ha trabajado en otras instituciones académicas como la UC3M, la UCM y *Duke University in Madrid*. Es co-editora de los volúmenes *Tipos móviles. Materiales de arte y estética* (2011), *Lecturas de Paul Cezanne* (2017) y *Hospitalidad, lo otro y sus fronteras* (2021). También es autora del libro *José-Miguel Ullán: por una estética de lo inestable* (2019). Ha realizado estancias de investigación en el *Ibero-Amerikanische Institut* o el MNCARS. Es miembro del Grupo de Investigación en Estética y Teoría de las Artes de la USAL. También forma parte de la Junta directiva de SEYTA. Su actividad investigadora se centra en cuestiones de Estética literaria y Teoría de las artes contemporánea, haciendo énfasis en las relaciones entre arte y sociedad.

Nota Este trabajo se integra entre los resultados de *Grupo de Investigación Reconocido en Estética y Teoría de las Artes* (Instituto de Iberoamérica, Universidad de Salamanca).

Una de las reflexiones más interesantes que propone el proyecto *About Academia*, de Antoni Muntadas, es la que incide en la relación entre lo público y lo privado, y el lugar de la Universidad en ese espacio. Es decir, se pregunta y nos pregunta cómo encajar las piezas del interés particular con las del interés común, cómo hacer que ambos puedan convivir sin forzar demasiado sus límites. Es un puzzle difícil de armar y, desde luego, uno de los grandes retos para nuestra institución. Para abordarlo, me gustaría recurrir a una noción algo ambigua, que dependiendo de dónde se coloque resulta más o menos respetada. Se trata de la idea de autonomía. Como bien nos enseñó Terry Eagleton, esta categoría sirvió para describir la nueva subjetividad del individuo moderno, libre y únicamente sujeto a su razón, pero también para reafirmar con ella una forma de organización económica que se da la ley a sí misma. Su ambigüedad, por tanto, radica en que «si, por un lado, dota a la ideología burguesa de una dimensión central, por otro, no deja de subrayar el carácter autodeterminante de las facultades y capacidades humanas, [...] base antropológica de una oposición revolucionaria a la utilidad burguesa» (Eagleton, 2006: 60). Está claro que la autonomía del mercado nunca se pone en duda, a riesgo de que se nos acuse de intervencionistas. Sin embargo, esta convicción no suele ser tan evidente para el lugar de la Academia y sus participantes.

23

El 10 de enero de 2022 se publicaba en el BOE la última versión del «Código de Universidades», un documento que recoge toda la normativa legal y reglamentaria en materia de educación superior en España. Este texto se va actualizando en función de los distintos cambios de regulación que puedan afectar a la legislación vigente en esta materia. Se trata entonces de un «código» que estructura el marco jurídico en el que se desarrolla la educación superior de nuestro país, tratando de completar mediante disposiciones generales tanto lo establecido por la LOU (6/2001) –ya que la LOSU aún constituye un Anteproyecto de Ley–, así como por los distintos Reglamentos de cada Universidad. Es decir que del conjunto de normativas, reglamentos o estatutos que reúne este documento se podría deducir el sentido de la Universidad Española. El actual presidente de la CRUE lo define en el mismo prólogo de la siguiente manera:

Las Universidades son instituciones vivas que se adaptan naturalmente a los cambios y requerimientos de la sociedad pero que cumplen una serie de funciones inescindibles con su naturaleza y que son la formación y educación superior en orden a la preparación para la vida profesional; la investigación, la creatividad, la innova-

ción y el progreso científico; y, por supuesto, la preservación de la tradición humanista¹.

Llama la atención que el primer elemento destacado en la enumeración de cometidos esenciales que se le presuponen a la institución sea la «preparación para la vida profesional», y el segundo «la investigación». Esto mismo ya sorprendía a Ortega cuando, en su clásico *Misión de la Universidad* del año 1930, al hacer un repaso de las funciones que cumplían estos centros en nuestro país, se preguntaba: «¿No es la enseñanza superior más que profesionalismo e investigación?» (Ortega y Gasset, 2005: 537). Y ahí encontraba un «residuo» perdido entre los planes de estudio, que en esa época se identificaba con la «cultura general», y que en nuestro «Código de Universidades» ocupa, por supuesto, el último puesto de la serie con «la preservación de la tradición humanista». Decía Ortega «Al usar esa expresión de “cultura general” se declara la intención de que el estudiante reciba algún conocimiento ornamental y vagamente educativo de su carácter o de su inteligencia».

24

Recordemos en este sentido que, pese a su gran éxito dentro del terreno de la pedagogía, el modelo educativo basado en «competencias» se origina en las investigaciones de los economistas Schultz y Becker, de los años sesenta, en torno a la noción de «capital humano» y el aumento de rendimiento de los trabajadores cualificados. Una lectura que llevó a dejar de considerar la educación como un gasto y hacerlo como inversión (Becker, 1964). Está claro que la Universidad tiene la misión de formar a los profesionales y especialistas que deberán proporcionar determinados servicios al conjunto social pero, ante todo, la Universidad debería enseñar a esos mismos profesionales y especialistas a interesarse por el conocimiento. No han cambiado tanto las deficiencias del sistema universitario español que detectaba Ortega hace ya casi un siglo y las que sigue acusando a día de hoy. Más bien, esas necesidades de reforma se han visto acrecentadas por unos planes y dinámicas que van justamente en el sentido contrario al planteado por el filósofo: universalizar el conocimiento humano.

En la actualidad, quizá sea la innegable mercantilización de los Centros de educación superior la que probablemente marque la diferencia más destacable en relación al diagnóstico orteguiano (Montenegro Martínez y Pujol Tarrès 2013: 139-154). Desde hace ya por lo menos dos décadas –y coincidiendo con la reforma educativa europea– la lógica empresarial ha conducido, en líneas generales, el funcionamiento del conjunto de Universidades

¹ «Código de Universidades», *Boletín Oficial del Estado*, 10 de enero de 2022, p. 1. Disponible en: https://www.boe.es/biblioteca_juridica/codigos/codigo.php?id=133_Codigo_de_Universidades&modo=2 (última fecha de consulta: 29 de enero de 2022).

públicas y privadas de nuestro país. Esta conversión de las Universidades en empresas no se ha limitado a una gestión más estricta de los presupuestos o una liberalización de sus estructuras, sino que se ha centrado de lleno en su papel como llave de acceso a un exiguo y precario mercado laboral. Se vende un servicio, incluso un producto financiero; una inversión:

Contrariamente a lo que pretenden enseñarnos las leyes dominantes del mercado y del comercio, la esencia de la cultura se funda exclusivamente en la gratuidad. [...] ¿la tarea de la enseñanza puede realmente reducirse a formar médicos, ingenieros o abogados? Privilegiar de manera exclusiva la profesionalización de los estudiantes significa perder de vista la dimensión universal de la función educativa de la enseñanza: ningún oficio puede ejercerse de manera consciente si las competencias técnicas que exige no se subordinan a una formación cultural más amplia, capaz de animar a los alumnos a cultivar su espíritu con autonomía y dar libre curso a su *curiositas* (Ordine, 2013: 80-81).

En este contexto, ya no sólo se relega a un estatuto casi de reliquia a esos saberes humanistas, sino que el conjunto del conocimiento queda supeditado a los intereses del mercado, en un nuevo marco de actuación bautizado desde hace tiempo como «capitalismo académico» (Slaughter y Leslie, 1997). Con esto, obviamente, no estoy tratando de negar la necesaria colaboración entre empresa y Universidad; ambos son agentes productivos dentro del tejido social. Tampoco quiero pasar por alto la ineludible orientación de la enseñanza superior a los retos y necesidades del mundo actual. Lo que intento es incidir en esa misma idea de autonomía que preside el documento con el que iniciaba esta reflexión y que se recoge en la Constitución española, no sólo para garantizar la independencia de la institución respecto a los poderes del Estado, sino también en relación a esas otras instancias de presión que pueden llegar a determinar, incluso con mayor éxito, la naturaleza y función de la Universidad². No deja de resonar aquí, por otra parte, el argumento central de la ya clásica conferencia de 1998 pronunciada por Derrida, en la Universidad de Stanford, donde el filósofo afirmaba que a una Universidad moderna no sólo se

² «La Constitución española, por vez primera en la historia de nuestro constitucionalismo, consagra el principio de autonomía universitaria, principio esencial para una institución nuclear de la sociedad por las funciones crítica y formativa que cumple. La autonomía universitaria integra necesariamente la libertad académica, que se manifiesta en las libertades de cátedra, de investigación y de estudio -pues la Universidad es el espacio señero de la libertad intelectual- pero también la autonomía de gestión y administración de sus propios recursos, lo que comporta la preservación de un ámbito de potestades propias frente a injerencias, intromisiones o limitaciones externas», en: «Código de Universidades», Boletín Oficial del Estado, 10 de enero de 2022, p. 1. Disponible en: https://www.boe.es/biblioteca_juridica/codigos/codigo.php?id=133_Codigo_de_Universidades&modo=2 (última fecha de consulta: 29 de enero de 2022).

le debía exigir, sino también garantizar, tanto «lo que se denomina libertad académica, una libertad *incondicional* de cuestionamiento y de proposición», como «más aún si cabe, el derecho de decir públicamente todo lo que exigen una investigación, un saber y un pensamiento de la *verdad*» (Derrida, 2002: 10). La consecuencia de este planteamiento es que la Universidad que concibe Derrida tiene reconocido, pero al mismo tiempo produce, un «principio de resistencia incondicional». Un fundamento que implica que la Universidad se oponga a un gran número de poderes estatales, económicos, culturales o mediáticos, que limitarían su radical autonomía y derecho a la crítica.

Me gustaría situar, por tanto, la relación entre lo público y lo privado dentro de un marco de comprensión de la Universidad como Institución pública al servicio del conjunto de la sociedad. Aceptar que la Universidad debe cumplir una función dentro de su propia comunidad –dándole a ésta la dimensión que se quiera– no implica solamente responsabilizarla de la formación de sus profesionales; el desarrollo de sus estrategias de progreso e innovación tecnológica; o la conservación de sus saberes, como leíamos en el Código de Universidades. Antes que todo ello exige comprender la Universidad como una de las formas de socialización más determinantes en la conformación del ciudadano: «por sus contenidos, por sus formas, por sus sistemas de organización va induciendo paulatina pero progresivamente en las alumnas y alumnos las ideas, conocimientos, representaciones, disposiciones y modos de conducta que requiere la sociedad [...] mediante este proceso de socialización prolongado» (Pérez Gómez, 2008: 18). Desde luego que no es la única, pero sí un lugar privilegiado de aprendizaje intersubjetivo, posicionamiento y decisión de la esfera pública. Y es que de la manera en que concibamos el espacio académico superior derivará igualmente un modelo de sociedad donde los universitarios o bien se limiten a cumplir con un rol laboral técnicamente muy cualificado, por ejemplo; o bien intervengan de forma activa, crítica y fundamentada en base a una amplia variedad de conocimientos en el propio modelo social construido.

Frente a la ideología que, en la actualidad, sostiene la integración de la Universidad en el contorno social del que forma parte, la idea de Humboldt y sus compañeros puede sonar utópica. Y sin embargo hay un sofisma mucho más irreal en esa confluencia de la Universidad y la sociedad: es difícil determinar los cauces de esa confluencia, sin que se desborden en intereses particulares, alejados de lo que constituye la universalidad esencial a toda estructura docente superior. Porque, frecuentemente, esa supuesta confluencia de bienes culturales, que se expresa con la instalación de la Universidad en un ámbito social del que es expresión y contextualización, ha servido, en la práctica, para el más violento deterioro de la calidad universitaria, del ideal del

que tiene que presidir toda estructura docente. La supuesta relación entre Universidad y sociedad ha servido muchas veces, para que, a través de ella, tuviera lugar la más miserable privatización de un bien público (Lledó, 2018: 44-45).

Quizá por esto, y pese a las múltiples deficiencias que ya presentaba el modelo universitario de Wilhelm von Humboldt, todavía sea necesario insistir en esa enseñanza integral que el alemán proyectaba para la Institución. Su reforma de la Universidad marcó, junto a la napoleónica y la norteamericana, el rumbo de la educación superior moderna. Esta se basaba, además de en la unidad del «árbol de la ciencia», en la promoción de la autonomía universitaria con respecto al poder político, y el fomento del vínculo entre la docencia y la investigación científica (Iyanga Pendi, 2000: 227-229). Sin embargo, una de las tantas cuestiones que quedaron ya descuidadas en aquella reforma institucional de la que aún no nos hemos desligado por completo fue precisamente la que atañe a la pedagogía, es decir, apostar no sólo por la vinculación entre docencia e investigación, sino también por la investigación y formación en torno a la docencia. Este déficit, que se acusa tanto desde un punto de vista académico general como personal, podría señalarse, por tanto, como el tercer elemento esencial de la visión sobre la Universidad que intento destacar aquí: volcada hacia un saber integral, autónomo y coordinado.

Desde que alrededor de 1945 comenzase el imparable proceso de globalización de la Institución universitaria que todavía continúa vigente, estos tres aspectos centrales ya para la reforma de la Universidad moderna se han seguido erosionando y perdiendo fuerza dentro del modelo académico actual. Mientras tanto, las Universidades han crecido tanto en número como en cantidad de titulaciones³. Resulta paradójico –o quizá no– que, pese a no haber conseguido resolver dificultades tan esenciales para su afianzamiento y mejora como Centros de referencia en la conformación del tejido social, las Universidades hayan experimentado este crecimiento y expansión que, por supuesto, rebasa los límites de las fronteras nacionales. Obviamente, el capitalismo académico al que nos referíamos con anterioridad explica gran parte de este aparente contrasentido, que tiene como resultado una Universidad masificada. Por tanto, pese a cumplir con uno de los princi-

³ Según los últimos datos publicados, para el curso 2020-2021, el Sistema Universitario Español estaba conformado por un total de 83 universidades con actividad, 50 públicas y 33 privadas. Entre todas ellas, se impartieron 3008 titulaciones de Grado, 2.217 en Universidades públicas; el número de titulaciones de Máster fue de 3.638, de las que 2.873 se cursaron en Universidades públicas; las titulaciones de doctorado ascendieron a 1156. Véase: *Datos y cifras del sistema universitario español*. Publicación 2020-2021. Informe disponible en la web del Ministerio de Universidades, publicado el 6 de abril de 2021: <https://www.universidades.gob.es/portal/site/universidades/menuitem.a9621cf716a24d-251662c810026041a0/?vgnextoid=044e91d248552710VgnVCM1000001d04140aRCRD> (última fecha de consulta: 29 de enero de 2022).

pales objetivos de la Institución en su versión moderna y contemporánea, esto es, democratizar la enseñanza superior, este avance se ha logrado en detrimento de sus grandes retos: la autonomía y el equilibrio entre los saberes.

Al mismo tiempo que reflexionamos sobre esta relación entre lo público y lo privado dentro de la academia, se publica la siguiente noticia en la página web de mi Centro de trabajo: «La Universidad de Salamanca jugará un papel estratégico en el desarrollo del PERTE vinculado a la industria del español». Los PERTE son Proyectos Estratégicos para la Recuperación y Transformación Económica, que implican a administraciones, empresas y centros de investigación. El subtítulo insiste: «La vicepresidenta primera del Gobierno, Nadia Calviño, confirma al rector Ricardo Rivero el papel fundamental que tendrá la institución en el proyecto de la economía de la lengua»⁴. *Industria del español y Economía de la lengua*. Mi pregunta es evidente: ¿para que la universidad forme parte de estos programas es necesario reducir nuestro idioma a mercancía? Y, ¿cómo se compagina esto con el titular que aparece justo a continuación –«La Cátedra de Altos Estudios del Español pasará a llamarse Cátedra Antonio de Nebrija»⁵–? De la industria y la economía pasamos Nebrija y los altos estudios.

28

Pero hay otro tipo de autonomía que se ha visto erosionada por eso que Franco Berardi llama el «cognitariado», es decir, por la producción de discursos semióticos dependientes de la lógica de valorización del valor: «al decir trabajo cognitivo queremos decir un empleo exclusivo de la inteligencia, una puesta en acción de la cognición que excluye la manipulación física directa de la materia. En este sentido definiría el trabajo cognitivo como la actividad socialmente coordinada de la mente orientada a la producción de semiocapital» (Berardi, 2003: 97). Una autonomía que tampoco se ha acompañado de esos otros dos pilares universitarios que mencionaba antes: el conocimiento integral y coordinado. Se trata de la autonomía del docente y el discente dentro de los actuales modelos de enseñanza-aprendizaje. Una de las medidas estrella del EEES, iniciado con la Declaración de Bolonia de 1999, era el paso de los antiguos créditos al sistema ECTS. Este modelo tenía el objetivo de aumentar la capacidad de autogestión del estudiante y, por eso, ahora en los cálculos de horas de trabajo se contemplan otro tipo actividades normalmente no contabilizadas, como la selección de materiales de estudio o la redacción de los trabajos. La ventaja fun-

⁴ Página web de la Universidad de Salamanca: <https://saladeprensa.usal.es/node/129907> (última fecha de consulta: 28 de enero de 2022).

⁵ Página web de la Universidad de Salamanca: <https://saladeprensa.usal.es/node/129979> (última fecha de consulta: 28 de enero de 2022).

damental de los ECTS, en comparación con los sistemas más tradicionales, es que no se apoyan sólo en la clase magistral (que es más una unidad de enseñanza que una unidad de aprendizaje) sino en el esfuerzo de formación del estudiante, cualquiera que sea el modo en que lo hace⁶.

Bajo estas premisas, e idealmente, los estudiantes ganan libertad y autonomía en la toma de decisiones respecto a su educación. En abstracto, este modelo se parece mucho a aquella bonita historia que Rancière contaba sobre Joseph Jacotot en su *Maestro ignorante*. El profesor, visto tradicionalmente como juez capaz de determinar si el estudiante ha *comprendido* los saberes, era sustituido en este relato por un maestro que *enseña a aprender*. Aquí, la dicotomía entre el aprender y el comprender como resultado final, y que refuerza la posición de autoridad del docente, queda desdibujada por la confusión de ambos procesos. No es que Jacotot no hubiese enseñado nada a sus alumnos, por mucho que estos hubiesen aprendido sin la necesidad de que el maestro les hubiese explicado el funcionamiento de la lengua francesa. Lo que había hecho era ofrecer el contexto y las herramientas para que ellos aprendieran, es más, les había mostrado que podían hacerlo sin recurrir a la sanción de un profesor. En el fondo, su papel había sido el de suscitar la búsqueda del conocimiento.

Por eso, acabar con la jerarquía entre profesor y alumno significa en la propuesta del filósofo partir de una igualdad de capacidades que motiven al segundo en su búsqueda de conocimiento. El maestro puede ser ignorante y desconocer lo que enseña, porque su función es la de asegurar y comprobar que el proceso de aprendizaje autónomo no se interrumpe y sigue su avance: «El ignorante puede preguntar todo, y sólo sus propias preguntas serán, para el viajero en el país de los signos, verdaderas preguntas que obliguen el ejercicio autónomo de su inteligencia» (Rancière, 2007: 48).

Por supuesto, en el método de Jacotot las explicaciones, demostraciones o argumentos del profesor sólo contribuyen a reforzar el viejo y embrutecedor modelo de enseñanza. Sin embargo, lo que nos interesa de su propuesta es el énfasis que tanto él como Rancière hacen en la manera en la que el profesor debe ajustar su pedagogía a la realidad del aula. Partir de esa condición de igualdad efectiva no significa más que afirmar que el docente tiene que estar dispuesto a adaptar sus métodos, materiales y actitudes a las necesidades de los estudiantes. El escenario académico actual exige,

⁶ Ministerio de Universidades, Servicio Español para la Internacionalización de la Educación, *Guía del uso del ECTS*, p. 15. Disponible en: <http://sepie.es/doc/comunicacion/publicaciones/guiaects2015.pdf> (última fecha de consulta 31/1/22).

por tanto, una actualización de los profesores que choca con las tradicionales dinámicas de enseñanza. La tarea, entonces, es mucho más que la simple transmisión de cierta información y requiere de una compleja articulación que sea capaz de englobar y planificar convenientemente todos los elementos, recursos y etapas implicados en el proceso formativo. El cambio de perspectiva en la función pedagógica demanda, por tanto, estudiantes emancipados –en la terminología de Rancière–, que a través de esa actitud activa logren aprovechar los espacios educativos eficaces facilitados por el profesor.

El problema es que, como decía, esto sólo funciona teóricamente. No podemos centrarnos ahora en señalar las múltiples deficiencias que presenta el profesorado para cumplir con ese cometido. Unas carencias que empiezan en esa falta de formación pedagógica específica, ya señalada, y terminan en la imposibilidad material de atender todas las demandas y trabajos que se le asignan, incluida la «antiproducción burocrática»; el bonito sintagma con el que ha bautizado Mark Fisher a los sistemas de evaluación de la calidad (Fisher, 2016: 71-88). No obstante, como me estoy ocupando de la autonomía del estudiante, de sus necesidades, quisiera señalar hoy cómo se ha pervertido este ideal al que hemos apuntado, y que está aparejado al de la autonomía de la institución. Para hacerlo, vuelvo a recurrir a mi experiencia, que como nos enseñó Raymond Williams es esencial en los procesos formativos.

30

En ese mismo interés por adecuar el contexto a la realidad del aula, creo que todos –docentes y discentes– hicimos un esfuerzo increíble durante los meses de confinamiento en 2020. En ese momento, la comunidad universitaria buscó los medios a su alcance para mantener, en la medida de lo posible, el desarrollo del curso. Clases en *streaming*, *powerpoints* con audios incorporados, esquemas, textos de apoyo, tutorías online; todos esos recursos eran seguidos por unos estudiantes ávidos de rutina y continuidad en su formación, que también hacían lo impensable para no perder el curso, incluso, en las situaciones más precarias. En aquellos momentos, y ya en junio, cuando muchos volvimos a la Facultad, nos sentíamos orgullosos de lo que habíamos logrado. Entusiasmo generalizado. Sin embargo, el resultado de aquel trabajo terminaría por verse unos meses después, con la vuelta a la docencia semipresencial en el año académico 2020-2021. Esa fue la prueba de fuego de todos nuestros empeños y la que nos demostró que nos habíamos equivocado en la manera de plantear aquel final de *cur-sus horribilis*. Entre todo aquel material de apoyo se nos olvidó fomentar lo más importante, que era ese interés del alumnado por aprender y disfrutar con ello. Nos centramos en proporcionar información en lugar de ofrecer

las estrategias para adquirirla y asimilarla. Eso convirtió nuestras clases, explicaciones o apuntes en contenido fácilmente digerible, que entra igual de bien que sale. Y lo hicimos además pensando que estábamos cumpliendo con las expectativas de los estudiantes, respondiendo a las carencias que ellos mismos detectaban. Pero la realidad es que nos convertimos en *Netflix*. Pude confirmar esto con el primer correo de un alumno que me pedía asistir a las clases del grupo que esa semana tenía que permanecer en casa y seguir la clase por *streaming*. La razón para hacerlo parecía incontestable: le «venía mejor así». Por supuesto, a este siguieron muchos mensajes más con la misma demanda. Es decir, que nos sumamos a todo ese conjunto de servicios que satisfacen «necesidades» de los usuarios, ajustándose a sus modos de vida e, incluso, a su humor. Y esos «usuarios» asimilaron nuestros «servicios» a la lógica *delivery*. De momento, no he querido preguntar si también escuchaban mis clases con la opción de aumentar la velocidad de reproducción, porque en pijama y tumbados en el sofá ya sé que lo hacían.

Por supuesto, no estoy culpando de esta situación a los estudiantes. Más bien estoy señalando un peligro en el que puede caer nuestro sistema educativo superior, y es el de confundir la autonomía del estudiante con la complacencia del cliente. La emancipación del alumnado no se consigue colocándolo en la posición de demandante a la carta, sino cuando se le responsabiliza de su aprendizaje. Esto implica una postura mucho más participativa que la que la mayoría de veces conseguimos «ofertar»; especialmente cuando en lugar de potenciar sus intereses, mostrar las estrategias para llegar a ellos y ayudar a definir unos objetivos, terminamos por fabricar un paquete más o menos ajustado a lo que creemos que están buscando. El estudiante tiene que ser el protagonista indiscutible de su educación, pero para eso su autonomía no puede quedar reducida a la capacidad de demanda, sino que tiene que reflejarse en la de acción. Debemos conseguir que se apropien del proceso enseñanza-aprendizaje, que la palabra autonomía tenga, en el vocabulario universitario, un sentido emancipador. Y esto vale también para el funcionamiento de la institución. Si queremos que sea autónoma, tenemos que responsabilizarnos de ella. No sólo quienes trabajamos ahí, sino la sociedad en su conjunto: «Estamos convirtiéndonos en una economía en la que necesitaremos muchos más especialistas con formación superior. Por esta precisa razón, pido una educación básica que confiera cohesión a nuestra sociedad e impida que se desintegre en una serie de departamentos de especialistas y que la nación se convierta en una empresa» (Williams, 2008: 57). Por que, en el fondo, la educación no funciona si no se encaja dentro de una cultura común, no general, sino común.

Referencias

- Eagleton, T. (2006) *La estética como ideología*, trad. Germán Cano y Jorge Cano. Trotta.
- Ortega y Gasset, J. (2005) *Misión de la universidad (1930)*, en Obras completas, IV. Taurus / Fundación José Ortega y Gasset.
- Becker, G. (1964) *Human capital. A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Columbia University press.
- Montenegro Martínez, M. y Pujol Tarrès, J. (2013), «La fábrica de conocimientos: in/corporación del capitalismo cognitivo en el contexto universitario», *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social* (Monográfico ¿Qué (nos) está pasando en la universidad? coordinado por José Enrique Ema, José García Molina, Sonia Arribas y Germán Cano), vol. 13, nº 1, pp. 139-154.
- Ordine, N. (2013) *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*, trad. Jordi Bayod. Acantilado.
- Slaughter, Sh. y Leslie, L. (1997) *Academic Capitalism. Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. The Johns Hopkins University Press.
- Slaughter, Sh. y Rhoades, G. (2009) *Academic Capitalism and the New Economy; Markets, State, and Higher Education*. The Johns Hopkins University Press.
- Derrida, J. (2002) *La Universidad sin condición*, trad. Cristina de Peretti y Paco Vidarte. Trotta.
- Pérez Gómez, Á. (2008) «Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia», en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, Á. *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Lledo, E. (2018) *Sobre la educación. La necesidad de la literatura y la vigencia de la filosofía*. Taurus.
- Iyanga Pendi, A. (2000) *Historia de la Universidad en Europa*. Universitat de València.
- Berardi, F. (2003) *La fábrica de la infelicidad*. trad. Patricia Amigot Leatxe y Manuel Aguilar Hendrickson. Traficantes de sueños.
- Rancière, J. (2007) *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, trad. Claudia Fagaburu. El Zorzal.
- Fisher, M. (2016) *Realismo capitalista ¿No hay alternativa?* trad. Claudio Iglesias. Caja Negra editora.
- Williams, R. (2008) *Historia y cultura común*. Antología, ed. García Ruíz, A. Los Libros de la Catarata.

Nuevos vocabularios y epistemes para pensar la Universidad. Resistencia: los estilos de la teoría

Azucena G. Blanco

Bio Azucena G. Blanco nació en Córdoba y actualmente reside en Granada, donde es profesora titular de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada en la Universidad de Granada. Ha publicado los libros de poemas *El ser breve* (La Bella Varsovia, 2016) y *Tránsitos* (La Bella Varsovia, 2021), y varios ensayos y libros sobre pensamiento teórico contemporáneo; el más reciente de ellos es *Politics and Literature in the Later Foucault* (De Gruyter, 2020).

Antoni Muntadas defiende/define la universidad como vía de acceso al conocimiento y como espacio para generar una forma de pensar crítica. Pero frente a esta idea, ha empezado a surgir una forma de concebir la academia como una empresa, con objetivos de inversión que se suman a los de la docencia, que parece ser una contradicción con los principios y valores del pensamiento crítico universitario.

Los giros de la universidad neoliberal sin duda se reflejan en las nuevas contradicciones que se generan en la academia y la universidad –que ya sabemos, no es lo mismo–. Noam Chomsky, en su entrevista concedida a Muntadas, habla justo de las contradicciones anteriores:

«puede ser que el sistema de valores externo busque poder o dominación, expansión, justificación de sus acciones, etc. y, en principio, la Universidad intentará ser independiente. Hay casos como MIT, donde hay una sorprendente quasi-contradicción interna a lo largo de gran parte de su historia reciente. Se volvió muy explícita durante la guerra de Vietnam. Esta universidad resultaba ser uno de los principales centros académicos de la resistencia anti-guerra, si bien fue financiada en gran parte por el Pentágono».

Y concluye Chomsky: parece una contradicción, pero es la función de la Universidad, «aunque no estoy seguro de que el Pentágono no lo vio de esa manera». Me pregunto, en la resaca de los trámites y burocracias propias de la academia española en enero, si la normativización de los ciudadanos-sujetos (Balibar), propia de la educación, no está también dirigida a la normativización del profesorado universitario, representantes del pensamiento crítico, como veíamos. ¿Desactiva el conocimiento crítico su capacidad de actuación en tanto que se queda dentro de los muros de la universidad? (Por lo que esta contradicción que señala Chomsky no será tal: os pagamos para que resistáis intramuros, y no en sociedad). ¿Podemos leer el 15-M como un desbordamiento de este poder crítico de la Universidad?

Lo que propongo en las siguientes páginas es incidir y problematizar un abanico variado de cuestiones asociadas a la capitalización del saber académico, tomando la ventaja que me ofrece este formato de apertura e inmediatez. Y voy a intentar también adaptarme al principio que debe regir un formato como este, es decir, el de ser pragmática y relacionar cuestiones amplias con hechos concretos. Estas son las cuestiones que me gustaría debatir con vosotras y vosotros:

1. ¿Podemos hablar de una capitalización del espacio universitario o de un mercado neoliberal del saber a la vista de las demandas curriculares para la acreditación de figuras docentes universitarias y la evaluación de la actividad investigadora (dígase *sexenios*)?

2. En torno a la marginalización de «otras escrituras» de la teoría de la literatura y la crítica literaria que se deriva de este sistema de evaluación de la investigación. ¿Son estas «otras escrituras» algo más que vías óptimas para la transferencia de conocimiento (dígase *sexenios de transferencia*)?

3. Si introducimos la cuestión de una necesaria apertura a otros «estilos de la teoría»: ¿cuáles queremos que sean esos nuevos estilos de la teoría? Y ¿cómo estas nuevas formas de escritura serían una resistencia a la neoliberalización del saber universitario?

4. Y, por otra parte, ¿estos nuevos espacios de saber y lenguajes repercutirían y, en caso afirmativo cómo lo harían, en la identidad de la teoría en España?

36 Mi intención, como decía, no es dar respuesta a estas cuestiones, sino más bien traerlas a la luz y problematizarlas con todas vosotras y vosotros. Porque estas cuestiones no son propias, sino que podemos decir que «están en el aire» desde hace tiempo, como muestra la existencia de una bibliografía significativa en torno, al menos, a las dos primeras preguntas que planteaba, porque en realidad afectan al ámbito universitario internacional: el problema de la capitalización de la universidad, o lo que autores como Henry Giroux han denominado ryanomics o ryanomía en *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior* (2018).

Vamos a aproximarnos, pues, a las cuestiones planteadas

Podría ser fácil responder afirmativamente a la primera de estas preguntas, todos y todas estamos tentadas de hacerlo... Pero no es una cuestión sencilla. De ninguna manera, me parece, nadie querría tener un sistema de evaluación sin normas, con tendencias endogámicas y arbitrarias. El sistema de acreditación español nos deja claras cuáles son «las reglas del juego» y, pienso, que es justo por esa claridad de los requisitos que se demandan desde la ANECA, que todos ganamos. O al menos, los más jóvenes. Porque los que comenzamos a publicar antes de los criterios de calidad y los índices de impacto, hemos visto cómo parte de nuestra producción tenía un valor igual a 0 cuando se evaluaban, a posteriori, bajo esta normativa. Pero, en general, hemos ganado con un sistema más igualitario, más democrático y transparente. El problema, eso sí, es que este modelo no está exento de un porcentaje de arbitrariedad si tenemos en cuenta la impor-

tancia que en estas evaluaciones tiene los indicadores bibliométricos, con graves consecuencias cuando las revistas consideradas de impacto (Q1 y Q2 índice SJR) fluctúan en los rankings de un año a otro, haciendo que esfuerzos y tiempo de espera devengan en una investigación que se publica en una revista que, de un año a otro, baja a Q3 o Q4, con la consecuente frustración de los docentes e investigadores. Y, todavía podemos señalar otro aspecto negativo (seguro que hay más...), como la dificultad de desarrollar trabajos conjuntos, propios de una metodología colaboracionista, dado que en Humanidades no se pueden realizar publicaciones con dos o más autores (o se puede, bajo la condición de mermar el esfuerzo que supone poner a dialogar dos o más pensamientos) y aquí el problema es que los trabajos no se leen cualitativamente, sino que se cuantifican. Los investigadores se afanan, entonces, en ser más bien «empresarios de sí mismos», que en desarrollar sinergias productivas para el conocimiento. Citando a Giroux: «El mejor truco del neoliberalismo consiste en persuadir a los individuos de que, como dicta el sentido común, deben imaginarse a sí mismos agentes solitarios que pueden y deben vivir la buena vida que promete la cultura capitalista» (16).

La cuestión, por tanto, no sería demonizar que haya criterios de evaluación de la ANECA. La cuestión sería, más bien, si estos criterios no podrían tener en cuenta una mayor flexibilidad (aplicación de una pestaña de cinco años en los índices de impacto), así como considerar publicaciones académicas sensibles a «otras formas de escritura y de pensar de las Humanidades» (es a lo que me he referido en el título como «los estilos») y otros modos de transferencia del conocimiento.

En esta primera dirección, hemos de tener en cuenta las consabidas críticas que se han realizado desde diversos espacios de la Humanidades y las Ciencias Sociales. Es el caso del informe Gulbenkian, cuyo título es: *Abrir las ciencias sociales: informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales* (1996) de Immanuel M. Wallerstein, donde el autor, sin un ápice de nostalgia, invita a «impensar» el espacio de las ciencias sociales, como un repensar hacia el futuro, desde nuevos presupuestos, y no volver a un camino ya desfasado. En la misma línea, Atilio Boron aplica las conclusiones de este estudio de Wallerstein (que sólo atiende a la crisis de las ciencias sociales en las academias occidentales) al ámbito hispanoamericano en su publicación: «Las ciencias sociales en la era neoliberal: entre la academia y el pensamiento crítico». Y, como se deriva del título, Boron señala al neoliberalismo como principal causante de tal crisis y asfixia del pensamiento crítico en la universidad.

En el ámbito de la filosofía en España, encontramos también diversos manifiestos e informes. Como ejemplo, cito «Sobre publicación, evaluación y ética de la investigación en Filosofía y Filosofía Moral en España» (filosofía continental) de Emilio Delgado López-Cózar, Ramón A. Feenstra, y Daniel Pallarés-Domínguez. Se trata de un extenso informe (unas 90 páginas) que extrae sus conclusiones de encuestas realizadas a profesores de 32 universidades españolas, en el que se analizan cuestiones como medios de publicación, revisión por pares, pago por publicaciones, etc. y sus consecuencias en la productividad académica de filosofía en España. Allí, los autores recogen opiniones del profesorado que cuestionan, por ejemplo, la importancia que la escritura de artículos, de herencia científica, ocupa en detrimento de la publicación de monografías.

Como vemos, las voces que se han alzado frente a lo que, cada vez más, se denomina y asume como la «universidad neoliberal» o tecnocratizada, van en aumento. Pero como el espacio es limitado, sólo voy a citar otra fuente, porque es un trabajo realizado por investigadores de esta casa, el artículo «Los estragos del neoliberalismo y la Educación Pública» de Juan Carlos Pardo Pérez y Alfonso García Tobío (2003), en el que los autores analizan la influencia del poder-saber neoliberal en las políticas de la educación pública.

38

En conclusión, para esta primera pregunta, podemos resumir que existe un consenso interdisciplinar en señalar la neoliberalización creciente de la universidad en sus modos de evaluación y producción del saber.

Ahora me gustaría detenerme en otro trabajo que me permitirá avanzar hacia la segunda cuestión, esto es, sobre la marginalización de «otras escrituras» de las Humanidades. La referencia a la discriminación de otras escrituras o formatos de la teoría, puede llevarnos a pensar en una cuestión que ya hemos anotado antes: esto es, la prevalencia de la escritura de artículos como herencia del paradigma de las ciencias. El problema, dice Nelly Richard (2002), es que este modelo, importado de las ciencias y del mundo anglosajón «nos coloca en posición subordinada frente a las reglas de constitución y legitimación académicas que fijan unilateralmente Estados Unidos e Inglaterra, cuyo modelo anglocentrismo es responsable de deformar, tergiversar o excluir el reconocimiento de las prácticas latinoamericanas que reivindican para sí criterios de valoración *localmente diferenciados*».

Pero la que me interesa, particularmente, es otra acepción de la «discriminación de otras escrituras o formatos de la teoría», que expone también esta autora. En *The Clinic* (2016), Nelly Richard realiza una entrevista a Raúl

Rodríguez Freire (Universidad Católica de Valparaíso), académico que reflexiona sobre las transformaciones –globales y locales– que afectan a la universidad contemporánea. En esta entrevista, Richard y Rodríguez Freire inciden en el «desastre de una universidad global ya vaciada de tradición y sabiduría, al haber sido colonizada por el dispositivo empresarial y su lengua burocratizada: «excelencia», «convenios de desempeño», «mecanismos de aseguramiento de la calidad», «control de gestión», etcétera. Pero será en otra entrevista, esta vez de la propia Nelly Richard para *El País* (2019), en la que la crítica cultural señala directamente a las formas lingüísticas de este poder-saber neoliberal. Allí, Richard define el neoliberalismo del saber como: «la producción de lenguajes pasivos e indiferentes, frente a los que la academia debe oponerse como lenguaje crítico». Y esta es la cuestión que me interesa subrayar. Continúo citando a Richard:

«El neoliberalismo es una doctrina económica y una técnica de gobierno que produce saberes funcionales que se ajustan a las dinámicas del mercado. El paisaje del conocimiento pasa a ser tecnificado y deja pocos recursos para el arte y la estética. La sociedad de consumo y el capitalismo hiperintensivo domesticar la subjetividad y presentan sus imaginarios a través de distintos medios y recursos, con un desfile incansante de imágenes que generan una *visualidad liviana, sin gravedad, dejando muy poco espacio para la crítica*».

39

Para Richard, la academia debe tener un papel crítico fundamental para la sociedad y, subrayo: «su lenguaje debe ser una práctica creativa que diseñe su propia estrategia para cuestionar esos modelos sociales, esa «imagen enteramente satisfecha». Entonces, la crítica se encontraría hoy lejos del canon del «buen gusto» que habrían dictado los críticos modernistas. El gusto lo dictaría el mercado, y la crítica debería comprometerse, en tanto que práctica que problematiza los dictámenes de ese mercado, con el arte y la sociedad y no ser un mero «método». Atendamos de nuevo a Richard (2019):

«La crítica está llamada a cuestionar el sentido común, la idea de que las formas hablan por sí mismas. Y la interpretación de los signos hoy sigue siendo fundamental, porque no son algo transparente sino campos de disputa en los que chocan distintas visiones del mundo. El ejercicio crítico problematiza lo que el mercado simplifica. Se trata de descifrar esa fuerza y enseñar a tomar partido, de luchar contra el consumo acrítico, y activar otras lecturas».

Me parece que, efectivamente, aquí encontramos una clave para pensar los estilos de la teoría, que sean herederas del espíritu crítico de la universidad por

venir. A saber, deberíamos desarrollar escrituras disidentes que sean, también, estéticamente disidentes. Voy a poner un ejemplo (y siento el momento de publicidad): En el último número de *Theory Now* (2021), hicimos una propuesta de estas escrituras posibles: más ensayística, experimental y, en ocasiones, próxima a la escritura literaria: allí está la auto-entrevista de Sebastian Faber, el diario de artista de Luz Arcas o el poema-ensayo de Berta García Faet. No digo que todos debamos escribir ensayo-poemas como el de Berta García Faet. Pero existen también otros estilos de escritura menos «literales o lineales» que los científicos, que son capaces de combinar los principios básicos de un artículo científico con pensamiento crítico en su modo de escritura. Porque, ya sabemos de sobra, que toda forma es, al mismo tiempo, contenido (la politicidad de la retórica).

Y, por otra parte, pienso que el mismo objeto literario se muestra desde una perspectiva más amplia, que demanda ir de lo institucional a la acción social. Pensemos en la reorganización de la literatura no por géneros, sino por categorías que empiezan a forjarse en los *cultural studies*...: literatura *queer*, literatura trans, literatura sub-40, literatura afroamericana, etc. Categorías que van más allá de los clásicos de «literatura emergente» o de jóvenes escritores, o las generaciones literarias, categorías que organizaron buena parte de las antologías de los 90 y los 2000.

40

Y, con esto, he abordado brevemente mi aportación sobre lo que considero «estilos de la teoría» como resistencia a la neoliberalización del saber universitario, que planteaba en la tercera cuestión. Todo ello, con la propuesta de escrituras académicas abiertas al proceso de colaboración entre pensadores, podría ser una pista del posible camino a seguir o a abrir (porque si bien hemos heredado todas las desventajas de la escritura científica, no la ventaja de la escritura colaborativa entre varios autores).

Finalmente, me gustaría dejar abierta y lanzar al lector la última pregunta: ¿Cómo podrían repercutir estos nuevos espacios de saber y lenguajes en la identidad de la teoría en España? Es decir, ¿cómo queremos pensar y escribir la teoría en España, al margen de los dictámenes anglosajones? Porque, en realidad, ni ellos mismos están ya dispuestos a seguir esta línea. Desde hace tiempo, sus escrituras están derivando a propuestas más ensayísticas, reivindicativas, que se publican no sólo en revistas académicas, sino en otros medios, o en la red. (Y no digamos de los métodos de evaluación de esta academia, más cualitativa).

Y que nos lleva a plantearnos otra cuestión, relacionada con la transferencia del conocimiento, que no deja de ser una cuestión clásica: ¿quién ocupa el

lugar del intelectual en nuestra sociedad actual? Porque desde luego existe una demanda social de interlocutores intelectuales que, más bien, ocupan «opinadores profesionales». Estas figuras tienen numerosos seguidores en distintos formatos de las redes: blogs, YouTube, Twitch, podcasts... Y, por otra parte, desde hace tiempo (lo decía Jonathan Culler cuando reconsideraba el término expandido de teoría) estaríamos asistiendo a una capitalización de la propia teoría de la literatura, como teoría. Es decir, me parece que estamos asistiendo a una expansión del lenguaje «teórico», pero del que, sin embargo, desaparece el contenido crítico. La teoría se convierte en otro «objeto de deseo» del neoliberalismo, o el mercado neoliberal del pensamiento. Y esta propuesta de un lenguaje teórico de apertura social, sería, me parece un modo de *fármaco* frente a estas escrituras y discursos neoliberales «enteramente satisfechas». Los canales están creados («donde hay poder, hay resistencia» que dice Foucault), estas plataformas crean nuevas condiciones de circulación de *opiniones*, que muchas veces no tiene nada que ver con el conocimiento... Por ello, quizás, estas nuevas escrituras deberían ir dirigidas a reconectar, a reconciliar, la universidad con la sociedad.

Referencias

- Delgado López-Cózar, E.; Feenstra, R.A.; Pallarés-Domínguez, D. (2020) «Investigación en Ética y Filosofía en España. Hábitos, prácticas y percepciones sobre comunicación, evaluación y ética de la publicación científica». Asociación Española de Ética y Filosofía Política, Sociedad Académica de Filosofía, Red Española de Filosofía, Castellón, 8 de octubre de 2020. Disponible en: <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/189924>
- G. Blanco, A (2021) «La teoría hoy II. Simultaneidades. Los estilos de la teoría». *Theory Now*. Vol. 4 Núm. 2. Disponible en: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/TNJ/issue/view/1301>
- Pardo Pérez, J. C. (2003) «Los estragos del neoliberalismo y la Educación Pública». *Educatio*, n.º 20–21
- Richard, N. (2002) «Saberes Académicos y Reflexión Crítica en América Latina». En: *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. CLACSO
- Richard, N. (2016) «La universidad “de calidad” y las ruinas del pensamiento». *The Clinic*. N.º 628
- Richard, N. (2019) «El arte no borra el conflicto». *El País*. Disponible en: https://elpais.com/elpais/2019/04/24/ideas/1556119065_185470.html
- Wallerstein, I. M. (1996) *Abrir las ciencias sociales: informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. Siglo XXI

Una compañía de saberes

Vicente Sanfélix Vidarte

Bio Es catedrático de Filosofía en el Departamento de Metafísica y Teoría del conocimiento de la Universidad de Valencia. También ha presidido la Sociedad Académica de Filosofía, que reúne a los profesores e investigadores del área de filosofía del conjunto de la universidad española. Sus áreas de trabajo son la teoría del conocimiento, la filosofía de la mente y la historia de la filosofía moderna y contemporánea. Editor de una edición español/inglés de *An Enquiry concerning Human Understanding* de David Hume, es responsable igualmente de otra edición alemán/español del *Tagebücher 1914-16* de Ludwig Wittgenstein.

Quisiera empezar, como prescribe el protocolo, agradeciendo a los responsables de esta mesa redonda su invitación a participar en ella; solo que mi agradecimiento no es protocolario, ya que sospecho que la causa de esta invitación no es otra que la amistad que me une a alguno de ellos. Y es que si me pongo a considerar las razones que justifican que yo esté hoy aquí, la única plausible que encuentro es mi experiencia académica. Quizás poca cosa.

En efecto, si buscamos la definición que el diccionario de la RAE da de la palabra «Universidad», encontramos que esta queda caracterizada como «institución de enseñanza superior». Pues bien, si hablamos de «instituciones» parecería que debiera ser un sociólogo quien estudiara el asunto. Y si hablamos de «educación», un pedagogo. Pero yo no soy ni lo uno, ni lo otro; sino un filósofo. Y los filósofos no nos dedicamos a *estudiar* instituciones, ni la educación.

Claro que se podría decir que de los filósofos se espera que seamos capaces de *reflexionar* casi sobre cualquier cosa; y desde luego, de un descendiente de Sócrates se esperaría que fuera capaz de hacerlo sobre la «paideia» y la «polis». Sí, ciertamente. Solo que, si queremos evitar componer la figura de aquel Escolástico que Hegel denunciaba por querer aprender a nadar sin echarse al agua, la reflexión no puede darse en el vacío, ha de apoyarse en algo. Y en mi caso, no habiéndome yo dedicado a cultivar ese campo acotado que se denomina «filosofía de la educación», ese algo sobre el que apoyar mi reflexión no puede ser más que mi propia experiencia. Quizás, como adelantaba, poca cosa. Juzguen Vds.

43

Entré en la Universidad cuando contaba 16 años de edad. Cinco años después, obtuve la licenciatura y fui inmediatamente contratado como profesor ayudante. A los 26 años recién cumplidos, era doctor, a los 29 profesor titular, y desde los 42 catedrático. Ahora tengo 64 años y todavía estoy en activo. Bueno, por extensión mi experiencia no está mal. Es bastante dilatada. 48 años en la Universidad debieran suministrar suficiente material para reflexionar sobre ella. Claro que la distinción entre extensivo e intensivo no es patrimonio de las granjas. También puede aplicarse a la experiencia académica y aquí, aunque la mía sea bastante extensa, no está tan claro que lo haya sido igualmente intensa. Pero ¿cómo juzgar esto?

En el trabajo de los profesores universitarios se suelen separar tres dimensiones: docencia, investigación y gestión. En las dos primeras, creo que voy servido. Pero no sé si puedo decir lo mismo de la última. Mi experiencia de gestión se reduce prácticamente a dos jefaturas de departamento –siempre un poco por «accidente» y por periodos más bien breves- y a una participa-

ción, durante dos años, en un comité de la Aneca, agencia con la que volví a colaborar durante unos meses, hace dos años, de manera esta vez menos sistemática. De la misma manera en que he colaborado con otras agencias de acreditación autonómicas y extranjeras. La verdad es que nunca tuve especial interés en recorrer esta vía del *cursus honorum* académico y siempre me moví en ella más por curiosidad que por otra cosa. Y de aquí nace mi principal duda acerca de mi idoneidad para participar en esta mesa sobre el futuro de la Universidad. Quizás si yo hubiera desempeñado cargos de más responsabilidad en la gestión universitaria, si hubiera sido, qué sé yo: decano, vicerrector, rector, presidente de la ANECA, consejero autonómico, secretario de estado o ministro de universidades, tendrían más y mejores fundamentos mis opiniones sobre el futuro de la universidad. Pero, ¡qué le vamos a hacer!, no soy más que un viejo profesor que ha dedicado su vida a la enseñanza y, según parece, a la investigación (luego creo que quedará claro el porqué de esta reserva). Para lo que sí creo que estoy acreditado, después de lo dicho, es para hablar con cierto conocimiento de causa del pasado.

44

Cuando yo entré en la Universidad, primero como alumno y luego como profesor, era aquella una Universidad con muy pocos funcionarios, que en solo una década, la de los años 80, experimentó un crecimiento exponencial en su número de alumnos. En parte debido a que fue durante aquellos años que a los ya famosos *baby-boomers* les tocó realizar sus estudios superiores. Pero también porque la recién estrenada democracia, consolidando una tendencia que ya se había empezado a dar en el tardofranquismo, fomentó el acceso a la Universidad de miembros de clases sociales que previamente habían estado mucho menos presentes, si es que lo habían estado en absoluto. En consecuencia, creció muchísimo el número de profesores, que pronto accedieron al funcionariado, se abrieron nuevas facultades y, a la sombra del estado autonómico, nacieron también un buen número de nuevas universidades.

Por no salir de mi propio caso, y para que Vds. se hagan una idea: de la Facultad de Filosofía y Letras en la que yo estudié salieron cuatro facultades: la de Filología, la de Historia y Geografía, la de Psicología y la de Filosofía y Ciencias de la Educación. Cuando yo entré, en 1979, en el entonces denominado «Departamento de Metafísica» de la Universidad de Valencia, había un solo profesor funcionario, adjunto a una cátedra que entonces estaba vacante, y seis profesores no numerarios. Solo diez años después, en el Departamento éramos quince profesores: dos catedráticos de Universidad, otros dos de Escuela Universitaria, y el resto profesores titulares, dos de ellos de Escuela Universitaria. De los profesores titulares de Universidad, todos hemos llegado a Catedráticos. Algunos de mis compañeros emigraron a

otras Universidades recién creadas: la de Alicante, primero, la de Castellón, después, la de Elche, por último, en la que desarrollaron sus carreras académicas, todos ellos como profesores funcionarios.

Dado que mi propio caso creo que es bastante generalizable, pienso que podemos decir que me tocó vivir el tránsito desde una Universidad de minorías a una Universidad de masas, en la que todavía vivimos, y cuyo futuro es el que debiera preocuparnos. Pero antes de hablar de ese presente especioso en el que nos movemos desde más o menos la última década del siglo pasado, y especialmente desde lo que llevamos de este siglo, en el que la Universidad española se ha desarrollado a la sombra del árbol plantado en Bolonia en 1999, quisiera decir algo de aquella universidad ya desaparecida en que yo estudié y empecé a trabajar.

Si hubiera de escoger un calificativo para referirme a ella, lo primero que me viene a la mente es la palabra «artesanal». Como en los viejos talleres, había un maestro –el catedrático– que seleccionaba a sus discípulos. Estos crecían a su amparo. No necesitaban ir fuera para formarse. Podían hacerlo, pero no era un requisito imprescindible. Tampoco necesitaban construir un gran curriculum de publicaciones. Su maestro era quien supervisaba su idoneidad. Y cuando esta se consideraba suficiente, el pupilo se presentaba a unas oposiciones de carácter nacional en la que los catedráticos de la disciplina decidían si estaba lo suficientemente preparado, o no, para entrar en el cuerpo de profesores funcionarios. Era una universidad altamente jerarquizada, que para funcionar bien dependía crucialmente de la honestidad y del criterio personal.

45

Por contraposición, la Universidad que yo dejaré de aquí a no mucho es una Universidad para la que la vieja imagen del taller artesanal resulta absolutamente inapropiada. Ni siquiera creo que podamos considerar que el viejo modelo de la fábrica perteneciente a una industria nacional sirva ya a tal efecto. Más bien, si buscamos una analogía en la realidad económica, pienso que tendríamos que buscarla en el de las compañías multinacionales. O dicho de otra manera: la Universidad se ha puesto a tono con el desarrollo del capitalismo de las sociedades en que se incardina. La Universidad ha entrado de pleno en la era del capitalismo académico.

Ya sé que mentar la palabra capitalismo, entre ciertos auditorios, puede traer muy malas asociaciones. Pero antes de emitir un juicio de valor debiéramos intentar comprender lo que está involucrado en este fenómeno. Al respecto, lo primero que me parece necesario decir es que bajo este nuevo régimen los criterios de selección del profesorado son mucho más objetivos. Dependen

mucho menos del «conocimiento personal», por tomarle prestada la expresión a Polanyi, que los seleccionadores puedan tener de los candidatos a la selección. Estos tienen que exhibir un amplio, cuanto más amplio mejor, currículum docente e investigador. También de gestión (¡menos mal que esto ya me pilló mayor!). Y, por supuesto, las estancias en centros extranjeros ya no son opcionales sino auténtica *conditio sine qua non* si alguien quiere tener opciones de ser contratado. Ciertamente que las universidades o los departamentos pueden aplicar estos criterios de manera más o menos torticera. Pero a medio y largo plazo, si así lo hacen, no medrarán mucho en los rankings nacionales e internacionales, perderán prestigio y atraerán cada vez menos recursos. Las reglas son muy darwinianas. Y quien no se adapte a ellas, perecerá. O al menos, no medrará.

46

Por otra parte, la objetividad supone protocolos de actuación estandarizados y, claro está, organismos que los apliquen. Por ejemplo, agencias y comités que evalúen los méritos de los aspirantes a la acreditación como candidatos a ocupar puestos de profesor, comisiones de contratación que apliquen los baremos de cada universidad, comités de expertos que diriman a quiénes deben ir las ayudas que se conceden, o qué debe publicarse en revistas y editoriales; en suma: la objetividad rima en consonante, por extraño que parezca, con la burocracia. Así que, si la universidad actual es mucho más objetiva que la del pasado, también es, y por ello mismo, una institución mucho más burocratizada. Y este es un rasgo que, me atrevo a predecir, no va a menguar. La Universidad del futuro seguirá, en la misma medida en que todavía objetive más sus procedimientos de selección y promoción del profesorado, incrementando su grado de burocratización.

Hay otro contraste entre la antigua y la actual universidad que quisiera subrayar, pues a mi entender impacta fuertemente sobre la vida de quienes quieran desempeñarse en ella. Decía antes que las reglas que rigen la vida académica actual son muy darwinianas. Quienes quieran optar a trabajar como profesores o investigadores en la universidad deben saber que se van a mover en un ambiente fuertemente competitivo, que tendrán que involucrarse en una dura lucha por la supervivencia (o por el reconocimiento, que es la manera hegeliana que adquiere la lucha por la supervivencia en el contexto académico) y que esta les exigirá sacrificios personales a veces difíciles de conciliar con los aspectos más domésticos de la vida: familia, amigos, pareja... Si uno va a tener que pasar largas temporadas fuera de su ciudad, o en el extranjero, para hacerse con un currículum competitivo, el riesgo de desarraigo es inevitable. Y si uno va a obtener la estabilidad laboral y cierto desahogo económico hacia los 40 –y recuérdese, yo fui funcionario a los 29, y puedo asegurarles que sin ser especialmente listo– eso que se llama

la «conciliación familiar» va a ser logro heroico. No debe, por lo demás, el aspirante a profesor universitario hacerse falsas ilusiones. No se trata de realizar un sacrificio episódico, estacional, al final del cual uno entra en el paraíso y puede abandonar la competencia y permanecer tranquilo. La universidad, cada vez más, va a exigir a quienes estén en ella que no bajen nunca la guardia, que sigan publicando, participando en proyectos de investigación, involucrándose en tareas de gestión, etc. Y es que en ella rige, y rige cada vez más, el efecto Mateo, por el que se da más a quien más tiene. Cuando uno tiene una posición laboral estable, uno puede ciertamente bajarse de ese tren, pero aparte de que eso significa renunciar a los incentivos materiales que la institución ofrece por el aumento de la productividad de sus trabajadores, la renuncia al reconocimiento –que como ya dije, es la forma que toma la lucha por la supervivencia académica– puede resultar peligrosa para la autoestima. No tengo los datos, pero estaría por asegurar que la depresión debe ser, junto con las lumbalgias, una de las enfermedades «laborales» más extendidas entre el profesorado universitario.

Voy acabando. Y lo haré tomándole prestadas unas palabras a Maurice O'Connor Drury, para que nos hagamos perfecto cargo del mundo que felizmente dejamos atrás y en el que ya estamos y hacia el que nos encaminamos. Permítanme que les presente a este hombre ya desfasado incluso para su tiempo. Drury fue un estudiante de filosofía y de teología en Cambridge durante los años 30 del pasado siglo. Allí conoció a un «maestro» llamado Ludwig Wittgenstein, quien le convenció para que no se hiciera profesor universitario de filosofía y estudiara medicina, disciplina en la que se especializó como psiquiatra, pasando a trabajar en el Hospital de San Patricio de Dublín. Cuando frisaba los 60, Drury sufrió una angina de pecho que le llevó a jubilarse. Y una vez jubilado, animado por su amigo Rhees, otro discípulo de Wittgenstein, publicó su primer y único libro, al que tituló *The Danger of Words*.

47

Se lee en él:

«And so I must now speak about that most dangerous word in our present medical vocabulary, “research”. I am informed that something in the region of a million new scientific papers are published in the journals every year, and that these if they were all to be bound in one volume would be equivalent to three complete editions of the *Encyclopaedia Britannica*. Gentlemen, I do not believe we are living in an age of such colossal originality. Let this be clearly said: research in the proper meaning of the much abused word does not mean *collecting facts*; there is much too much fact collecting going on. Research means new ideas; new concepts, new ways of looking at old and familiar facts. The

important part of research is the thinking done *before* the experimental verification gets under way.

The ability to think in this particular way is, I believe, a comparatively rare talent. A gift for research is not the automatic accompaniment of a grant for research». (1973: 6-7)

Este texto está publicado en 1973. Estoy seguro de que lo que entonces era un millón de artículos, ahora se debe haber multiplicado por un número de, al menos, dos cifras. ¿Realmente se investiga tanto, se pregunta Drury? No soy yo quien para dar una respuesta a esta pregunta. Lo que mi experiencia sí me permite afirmar, y este es un rasgo esencial de la actual universidad, y lo va a ser todavía más de la del futuro, es que «investigar» y publicar los resultados de la «investigación» se ha convertido en una exigencia sistémica. Incluso en disciplinas en las que, como es el caso de la mía, no está claro que haya nada que investigar (o al menos, esto debieran defender los wittgensteinianos, quienes no obstante podemos solicitar proyectos de investigación para «investigar» sobre lo que Wittgenstein pensaba sobre la «investigación» en filosofía).

48

Una consecuencia de tal ansia de investigación es que hay formatos, el del libro, que cotizan a la baja, en tanto que otros, el del *paper*, sobre todo si aparece escrito en inglés y publicado en una revista internacional (para lo cual es prácticamente condición obligatoria que esté escrito en inglés) está por las nubes. Veamos lo que decía Drury a propósito de estos *papers* que él no escribió:

«Now if you pick up any modern scientific journal it seems almost a standard practice for the author to start with a review of the previous literature. Thus often such articles have a hundred or more references at the end, and it is even worse when it comes to the bibliography at the end of some books. I am inclined when I see such a display of erudition to pass on to something more profitable. For I fear that such an author will have his mind so constipated with facts as to be incapable of producing anything but wind. If an author really has a contribution of value to make, then let him get on with it at once, there is no need for him to give a display of his homework». (1973: 8-9)

No sé si el de «constipado» es el mejor diagnóstico para los autores de *papers*. Lo que sí es evidente es que el medio impone reglas al contenido. Que uno no puede aspirar a que ninguna revista que se precie le publique nada, si no hace una ostentación clara de que conoce «the state of the art» de la cuestión sobre la que su «investigación» versa. Es decir: hay una estandarización de la producción académica realmente notable (o incluso sobresaliente). De hecho, cuando uno forma parte de comités que dirimen solicitudes de becas

o contratos universitarios, es muy difícil que no le llame la atención el estrecho parecido de los *curricula* de los candidatos que producen los «equipos de investigación» más consolidados y de mayor excelencia. Son como gotas de agua.

Pero el colmo de lo trasnochado que estaba el señor Drury es lo que confiesa sin rubor más adelante en su libro:

«Then again a good many years ago now I was asked to give a course of lectures on “normal psychology” to a class of students in the School of Physiotherapy. I imagine that the idea behind this request was that physiotherapists would in the course of their work have to cope with patients who needed tact and understanding in their handling. Now of course it is important that physiotherapists should have such tact and understanding, but this they will only acquire by experience and by working under one who already has achieved such wisdom. They could learn nothing from a course of lectures on “normal psychology”. The lectures were not given.

In the medical curriculum today it is obligatory for students to attend and pass an examination in normal psychology. These lectures are usually given just after the student has completed his course in anatomy and physiology. The idea I imagine is that just as a grounding in anatomy and physiology is a necessary prolegomenon to the study of pathology and materia medica, so a course on normal psychology will be the groundwork by means of which the future instruction on psychiatry will be built. But the analogy is all wrong. Normal and abnormal psychology do not stand in this relation to each other. After a time I gave up giving these lectures for I felt they were an unnecessary burden on an already overcrowded curriculum». (1973: 44-45)

49

No puedo imaginarme, en la actualidad, una actitud como la de Drury. La ley que rige en el capitalismo académico, como en el capitalismo en general, es la de crecer para crecer más. Queremos tener más docencia, más estudiantes, más becarios, más proyectos financiados, más profesores... más, todos queremos más. Como dice la vieja canción. Es este ansia la que genera la competitividad necesaria para mantener la eficiencia del sistema.

Claro, y con esto termino, la universidad no es un ente autónomo. Se incardina en un contexto social. Y quizás su crecimiento inercial tenga algún parecido con el de las células cancerígenas. El crecimiento de la universidad consume recursos. ¿No debiera su crecimiento, en lugar de ser un fin en sí mismo, tener en cuenta las necesidades del cuerpo social? ¿No podrían

exigir estas un cierto decrecimiento, al menos de algunas de sus ramas, del árbol universitario? Que el capitalismo académico, que como todo capitalismo se mueve por el ansia de crecer, es un sistema eficaz no será yo quien lo ponga en duda. Pero la eficacia no es sinónima de sabiduría. Esta exige una reflexión sobre los fines. La Universidad actual y la del futuro me parecen una compañía que, sin duda, produce saberes. Que produzca sabiduría es lo que no tengo tan claro.

Referencias

Drury, M. O'C. (1973) *The danger of words*. Routledge & Kegan Paul.

Ser investigador y profesor de ética en tiempos del «publica o perece»: ¿hacia una deseable (des) colonización de las métricas?

Ramón A. Feenstra

Bio Ramón A. Feenstra es profesor Titular del Departamento de Filosofía y Sociología de la Universitat Jaume I de Castelló. Es autor de los libros *Democracia monitorizada en la era de la nueva galaxia mediática* (Icaria, 2012), *Historia del jabón* (Dykinson, 2021) y *Democracia. Historia de un secuestro* (UGR, 2021). Sus líneas de investigación incluyen la ética aplicada y la ética de la investigación. Es miembro del proyecto Europeo ETHNA System [Horizonte 2020 nº 872360].

Cuando recibí la invitación para hablar sobre sobre «Tiempos y ritmos del trabajo académico» en las jornadas *About Academia* decidí, en primer lugar, hacer un pequeño experimento y monitorizar todas las actividades que iba a desarrollar la semana siguiente. Poco antes había descubierto –gracias a una recomendación de Óscar Barroso– *The Slow Professor. Challenging the Culture of Speed in the Academy*. Un ensayo que, si bien tiene cierto componente de autoayuda, llama a la reflexión a la comunidad universitaria y a preguntarse una serie de cuestiones esenciales en cuanto a la gestión del tiempo: ¿cuánto espacio dejamos para el pensamiento crítico? ¿Hasta qué punto la vocación sigue siendo el motor fundamental de nuestra actividad? ¿Seguimos investigando e impartiendo docencia con pasión? ¿Disfrutamos de la investigación o esta se ha convertido en algo solamente secundario para lo que parece haberse convertido en el fin último: publicar *papers* de alto impacto?

El resultado de mi particular monitorización semanal coincidió con un momento donde se concentra bastante docencia y el resumen de actividades incluyó 10 horas de clase, 8 de preparación de la docencia, 3 horas y media de corrección de prácticas, algo más de 2 horas de tutorías con estudiantes. Además, durante esta semana gestioné la revisión por pares de 2 textos como editor invitado de *Social Movement Studies* y de otros 2 artículos para *Recerca*, revista de acceso abierto no comercial (ruta diamante) de mi Departamento de Filosofía y Sociología de la Universitat Jaume I. Durante la misma semana también había ejercido de revisor para *Theoria*. Asimismo, a lo largo de los 7 días recibí una media que superan los 55 correos electrónicos diarios; siendo un gran porcentaje de estos correos enviados por estudiantes que –en su práctica totalidad– no habían leído las instrucciones recogidas en el aula virtual del curso (aunque este tema lo dejamos mejor para otra ocasión). Por mi parte, en total había llegado a escribir (o contestar) poco más de 70 correos. Finalmente, había participado en varias reuniones del proyecto europeo Horizon 2020 que coordinamos desde nuestra universidad.

El domingo por la mañana fue el momento de hacer recuento de actividades y de horas, pero lo más curioso de todo es que tras registrar estas actividades –bastante fructíferas en numerosos sentidos–, algo seguía resonando constantemente y de forma incontrolada en mi conciencia: «no he trabajado lo suficiente», o quizás debería decir mejor «no he producido lo suficiente». El ensayo de Berg y Seeber alertan precisamente de este sentimiento negativo que suele generalizarse en el profesorado. Según indican la falsa imagen del profesorado como clase acomodada y poco trabajadora ha derivado en «una cultura defensiva de culpa y a asumir un exceso de trabajo» (2016: ix).

Esta tendencia se vincula directamente a un contexto universitario en el cual se consolida un sistema de evaluación del profesorado basado en hacer uso de indicadores bibliométricos. La incentivación de la investigación como tarea esencial de la universidad nos lleva a preguntarnos constantemente «¿he publicado lo suficiente?». Sin embargo, es menos frecuente preguntarnos si estamos aportando lo suficiente en otros ámbitos como la docencia. El modelo de universidad imperante ha llevado a introducir e incluso «colonizar nuestras mentes» de manera que asociamos la investigación con la producción y más concretamente con la publicación de *papers* de alto impacto. El éxito académico se mide en estos términos y generamos de manera, más o menos consciente, esta asociación: alto impacto es considerado sinónimo de buena calidad y sobre todo de éxito¹.

54

Hoy en día contamos con una infinidad de herramientas sencillas y muy prácticas con las que podemos monitorizar frecuentemente nuestro impacto medido en citas y, por tanto, nuestros supuestos éxitos (o fracasos). Contamos con multitud de herramientas para medirnos tanto en nuestra labor como autores como en la tarea de editores. Scopus, Clarivate, Google Scholar o Dialnet Métricas nos aportan información a modo de autoría. También cada año los editores de revistas recibimos nuestras «notas» a través de una multitud de rankings o indicadores JCR o JCI, Citescor, SJR, Ranking de Revistas Redib, Ranking de Revistas de la FECYT, Google Metrics, etc. A ello cabe unir también otra serie de redes académicas como Researchgate o Academia.edu que generan numerosos estímulos (e inyecciones de dopamina) también en función de nuestros resultados.

El libro *The Slow Professor* trata de advertirnos sobre algunas de las consecuencias que se derivan de todo este fenómeno. Personalmente, y en la misma línea de los que nos advierten Berg y Seeber, percibí en 2019 que la influencia que ejercía está lógica no siempre resulta positiva. No lo es para la salud mental, llegando a afectar de forma considerable a la hora de disfrutar de una profesión tan espléndida como la de docente universitario. En mi caso personal la conciencia con respecto a la necesidad de adoptar una posición crítica que fuese capaz de discernir el potencial de los peligros de las métricas no vino por sí sola. Paradójicamente (o quizás no) esta conciencia surgió a raíz de colaborar con un referente internacional de la

¹ Esta asociación es tan potente que incluso cuando oímos hablar de una revista (o por ejemplo cuando leemos revistas como las anteriormente indicadas *Social Movement Studies*, *Recerca o Theoria*) solemos tener como reacción el buscar su resultado en términos de impacto bibliométrico. Esta cuestión solemos mirarla (al menos si la colonización nos ha llegado a afectar) incluso antes que otras cuestiones centrales como las temáticas que se abarcan, la periodicidad, si son o no de acceso abierto, etc.

bibliometría: Emilio Delgado López-Cózar (Catedrático de la Universidad de Granada). Conocí a Emilio en 2018 en unas jornadas sobre revistas que organizamos en la Universitat Jaume I de Castelló donde estuvimos un par de horas debatiendo sobre métricas y publicaciones científicas. A raíz de este primer contacto decidimos analizar el impacto de las métricas sobre la comunidad de filosofía en España. Más concretamente en dos áreas específicas como son la ética y la filosofía. Considerábamos que estas áreas tenían un interés especial dado que se sitúan en el corazón de las humanidades. Con ello se podía indagar si las métricas habían penetrado o no en este campo de conocimiento socialmente tan relevante de las letras –y en apariencia tan alejado de las métricas y la cuantificación de méritos en función de los números–. En este estudio nos planteamos preguntas como ¿están afectando el sistema de evaluación al comportamiento de los investigadores? ¿Incide en su comportamiento ético? ¿En qué medida y en qué direcciones? (Delgado López-Cózar; Feenstra y Pallarés-Domínguez, 2021).

Lo realmente interesante de esta investigación ha sido observar como muchas de las ideas y preocupaciones que se muestran en el ensayo sobre *The Slow Professor* tienen un gran calado en el conjunto de nuestra comunidad filosófica en España. En el estudio empleamos tres técnicas diferentes de captación de datos con el fin de obtener información cualitativa y cuantitativa. Concretamente, se desarrolló una encuesta a la que respondieron 201 investigadores, una sesión de debate con 26 investigadores en una jornada académica y 14 entrevistas en profundidad. Aquí pudimos constatar aspectos que afectan de forma irremediable a los «Tiempos y ritmos del trabajo académico»².

Estrés y ansiedad en el espacio de trabajo

Berg y Seeber insisten en la relevancia de cuidar, e incluso recuperar, un recurso que parece un bien escaso en la actualidad: el tiempo. Para las autoras el tiempo para reflexionar «no es un lujo sino algo crucial que debemos hacer» (2016: x). En su opinión, «si hay un sector de la sociedad que deba cultivar el pensamiento crítico y reflexivo este es el de los académicos» (2016: x). En este sentido, el ensayo *The Slow Professor* realiza una apelación a la «ética individual del profesorado» para recuperar la esencia de la universidad, algo que se cree solo posible si se detiene el modelo

² El informe puede consultarse en abierto en el siguiente enlace: <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/189924>. También puede consultarte un análisis pormenorizado en Feenstra, R. A., & Lopez-Cozar, E. D. (2022). «The footprint of a metrics-based research evaluation system on Spanish philosophical scholarship: an analysis of researchers perceptions». *Research Evaluation*. Online First.

actual. Más concretamente, las autoras reclaman que «aquellos que ocupamos posiciones de contrato permanente, dada la protección de la que gozamos, tenemos la obligación de tratar de mejorar el entorno en el que todos trabajamos» (2016: 9) para más tarde señalar que «ralentizar el ritmo se ha convertido en una cuestión de relevancia ética» (2016: 58).

Nuestro estudio muestra, sin embargo, como este ideal parece lejos de ser una realidad. Los profesores con los que pudimos hablar indicaban directamente que el sistema les generaba un impacto emocional negativo. El estrés y la ansiedad son mencionadas como consecuencia del sistema; observándose más directamente en los investigadores en fases incipientes de su carrera. Se aprecia que la cultura del «publica o perece» y la exigencia por alcanzar los requisitos de evaluación genera este tipo de efectos sobre los profesores de filosofía. De manera muy gráfica uno de los participantes nos señalaba lo siguiente: «Hay como un estrés. Y eso es una cosa curiosa porque hoy en día existe el filósofo estresado, que es una contradicción (...) estimulan una 'hiperproducción' innecesaria en muchos casos».

Es relevante insistir que para *The Slow Professor* esta problemática no es una cuestión banal, sino más bien al contrario ya que se considera que «el mayor obstáculo para el pensamiento creativo y original es tener la sensación de estrés de tener demasiadas cosas sobre la mesa» (2016, 28).

Pérdida de la pasión por investigar. ¿El medio se convierte en un fin?

Otra derivada observada por los profesores de nuestro estudio se vincula a las manifestaciones sobre el progresivo abandono de la investigación como algo que se realiza con pasión. La investigación actual es observada como un medio que sirve para la búsqueda de la supervivencia académica inmediata en un contorno altamente competitivo. El anhelo por conocer, por descubrir o por indagar en cuestiones que preocupan a la comunidad investigadora y a la sociedad parecen pasar a un segundo plano. En este sentido, podríamos considerar, empleando la diferenciación de MacIntyre (2001) sobre los bienes internos y externos, que se produce una alteración de los principios motivadores de la actividad investigadora. Por consiguiente, son los bienes extrínsecos los que ocupan el lugar central de la toma de decisiones, perdiendo así la labor investigadora el sentido original y prevaleciendo el anhelo (o necesidad) de «supervivencia». Las voces que expresan esta preocupación son diversas. Normalmente se suele señalar como algo que se aprecia con respecto a los investigadores más jóvenes. Sobre ello se plantea, por ejemplo, «La gente ya no investiga sobre lo que es importante investigar, investiga sobre aquello que cree que le va a permitir promover su carrera académica

(...)), o como señala este otro profesor «(el sistema) tiene este tipo de efecto: el currículo de diseño. Es decir, no es un curriculum que se hace porque a la gente le interese el tema que investiga sino porque van viendo las convocatorias y lo diseñan a golpe de convocatoria».

Abandono de tareas centrales de la universidad

Otro efecto del que alertan Berg y Seeber sobre el modelo universitario actual es el progresivo abandono de tareas esenciales de la academia, como son la docencia, la tutorización o la revisión. Estas actividades son percibidas como una distracción, una carga y una pérdida de tiempo que resta posibilidades de desarrollar la labor que realmente importa: investigar (o mejor dicho: publicar *papers* de alto impacto). En nuestro particular estudio esta cuestión apareció reseñado como una preocupación central de los profesores de filosofía y ética, quienes se quejan también del papel multifunciones que adquiere la profesión (considerándose la digitalización y la burocracia como algunas de las principales amenazas).

Comportamiento ético de los investigadores

Lo más llamativo de nuestro estudio radica, sin embargo, en una cuestión no tratada en el ensayo sobre *The Slow Professor*: la proliferación de malas prácticas en investigación. En las últimas décadas se ha indagado profundamente esta cuestión (Fanelli, 2009; Pupovac y Fanelli, 2015). En general se ha considerado como la cultura del «publica o perece» no ayuda a aminorar en la proliferación de dichas malas prácticas. Esta temática ha sido ampliamente estudiada para numerosas ramas (sobre todo biomédicas) pero no había sido abordada de manera empírica para la filosofía y la ética. En nuestro particular estudio obtuvimos algunos datos sorprendentes en la búsqueda por responder a la siguiente pregunta ¿es la investigación en ética y filosofía realizada siempre de forma honesta en un contexto marcado por la presión por publicar? Esta es una pregunta que se había planteado también previamente un experto en ética de la investigación como Hansson (2017) pero que no se había indagado empíricamente.

Los datos de nuestro estudio no han podido ser más llamativos. Un 91,5% de los investigadores de ambas áreas consideran que las malas prácticas están proliferando en sus campos de conocimiento. Entre estas es la publicación duplicada (66,5%), el autoplagio (59,0%) y el uso de influencias personales (57,5%) las que más destacan.

Además, las manifestaciones de los participantes no dejaban lugar a dudas y afirmaban preocupaciones o malas prácticas que se consideran asociadas a los exigentes sistemas de evaluación. Algunas voces indicaban aspectos como:

«Es una cuestión de publicar más, más rápido, no para ser mejor sino simplemente para estar y sobrevivir».

«Lo confiesan mis compañeros y todo el mundo. Uno no puede estar diciendo algo nuevo cada dos por tres. Si tienes que publicar uno o dos artículos al año, te repites, varías ligeramente».

«Fragmentar una investigación que tenga una unidad global para que pese más en el currículum académico, repetir una y otra vez el mismo tema con muy pequeñas variantes, publicar diez veces lo mismo en diez sitios diferentes».

«El sistema actual de valoración de publicaciones está generando vicios y corrupciones en los jóvenes investigadores que perjudica la calidad del profesorado universitario».

58

«El sistema se está pervirtiendo como consecuencia de la importancia desmedida que adquieren los índices de impacto y otros parámetros totalmente ajenos a la investigación en áreas tales como Filosofía o Ética».

Por otro lado, el material cualitativo del estudio permitió apreciar que eran numerosas las dudas que surgen en los investigadores en torno a las normas de publicación científica. Es decir, las propias normas de ética de la publicación –especialmente en materias como definición de autoría o duplicidad de información– parecían especialmente desconocidas para nuestros interlocutores³.

El sistema de evaluación actual: tapón frente a los sistemas clientelistas

Este estudio sobre las malas prácticas y las causas que las generan nos llevó a publicar un artículo en la revista *Science and Engineering Ethics*. Este texto cayó en manos del propio Hansson quien escribió un editorial sobre el mismo en la revista *Theoria* donde se pregunta si realmente se da una situación: «Plagiarize or Perish?». Este editorial cuestionaba cierta falta de visión con respecto a los aspectos positivos de los sistemas de evaluación. Sin embargo,

³ Esta constatación llevó a Emilio Delgado a desarrollar una guía práctica y útil dirigida a la comunidad filosófica. Delgado López-Cozar, E. (2020). Guía de buenas prácticas en la publicación científica. *Dilemata*, 33, 295-310. <https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/412000394>

en nuestro estudio también se había observado aspectos favorables y positivos del actual sistema. Es más, el informe que elaboramos permitía constatar como los participantes del estudio resaltaron la capacidad que había tenido el sistema actual de hacer frente a un modelo previo definido como «cliente-lista». Así pues, se destaca que el sistema actual aporta criterios públicos de evaluación «imparcial» y que con ello se pone freno a un modelo donde el nepotismo y la arbitrariedad determinaban el destino de las carreras científicas. Esta última idea era ampliamente compartida y aparecía defendida con especial vehemencia por aquellos investigadores cuyas trayectorias han experimentado ambos sistemas. Sobre ello pudimos escuchar afirmaciones como:

«Ahora mismo a los profesores investigadores nos acredita una institución imparcial».

«La ANECA tiene, por una parte, una ventaja, y es que hace públicos los criterios de acreditación con los que se te valora».

«Lo positivo para mí ha sido el hecho de que ahora sea profesora titular. Estoy segura de que si no hubiera existido (ANECA o algún tipo de agencia de este estilo), yo estaría fuera de la universidad o estaría con contratos precarios».

«Yo estoy en la universidad pública gracias a la ANECA. (...) las acreditaciones lo que han conseguido es que la promoción académica no dependa del jerarca de turno».

«Yo conozco a la generación anterior a la mía, que accedieron a la universidad por el apoyo de un gran catedrático y sin haber pasado por las acreditaciones previas, y te das cuenta de que los grados de sumisión son mucho más elevados».

«(...) ha servido para superar en parte el nepotismo de las universidades. Afortunadamente las instituciones universitarias han generado mecanismos que ya no permiten que sea tan fácil esa relación de mandarinato como era en el pasado».

A pesar de que las problemáticas y quejas predominan de manera abrumadora, este importante avance también es algo que sobresalía del informe. Cabe tener presente, eso sí, que la presión por publicar no se observaba como algo positivo cuando nos referimos en particular a la ética de la publicación, objetivo de estudio particular en nuestro artículo en *Science and Engineering Ethics*.

A modo de conclusión

El futuro de la universidad se encuentra ante una difícil situación. Una vuelta al modelo anterior no parece ser una opción; o al menos no es una opción deseable. El manifiesto «Slow Humanities», escrito por Barroso, Hoyos, de la Higuera y Sáez, nos anima a repensar en la misión de la universidad. Esta tarea es hoy una necesidad urgente. Los criterios de evaluación basados en métricas parecen haber llegado para quedarse, pero también es importante atender a las consecuencias que esto puede generar (tanto positivas como negativas) ¿Acaso cuántos de nosotros no trabajamos los domingos mirando lo productiva que ha sido nuestra semana en términos de rendimiento?

Referencias

Berg, M., & Seeber, B. K. (2018) *The Slow Professor. Challenging the Culture of Speed in the Academy*. University of Toronto Press.

Delgado López-Cozar, E. (2020) «Guía de buenas prácticas en la publicación científica». *Dilemata*, 33, 295-310.

60 Delgado López-Cózar, E.; Feenstra, R.A.; Pallarés-Domínguez, D. (2020) «Investigación en Ética y Filosofía en España. Hábitos, prácticas y percepciones sobre comunicación, evaluación y ética de la publicación científica». Asociación Española de Ética y Filosofía Política, Sociedad Académica de Filosofía, Red Española de Filosofía. Disponible en: <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/189924>

Fanelli, D. (2009) «How many scientists fabricate and falsify research? A systematic review and meta-analysis of survey data». *PLoS ONE*, 4(5), e5738, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0005738>

Feenstra, R. A., López-Cózar, E. D., & Pallarés-Domínguez, D. (2021) «Research misconduct in the fields of ethics and philosophy: researchers' perceptions in Spain». *Science and engineering ethics*, 27(1), 1-21.

Feenstra, R. A., & Lopez-Cozar, E. D. (2022) «The footprint of a metrics-based research evaluation system on Spanish philosophical scholarship: an analysis of researchers perceptions». *Research Evaluation*. Online First.

Hansson, S. O. (2017) «The Ethics of Doing Ethics». *Science and Engineering Ethics*, 23(1), 105-120, <https://doi.org/10.1007/s11948-016-9772-3>

Hansson, S. O. (2021) «Plagiarize or Perish?». *Theoria*, 87(2), 255-258.

MacIntyre, A. (2001) *Tras la virtud*. Crítica.

Pupovac, V., & Fanelli, D. (2015) «Scientists admitting to plagiarism: a meta-analysis of surveys». *Science and engineering ethics*, 21(5), 1331-1352, <https://doi.org/10.1007/s11948-014-9600-6>

Pupovac, V., Prijić-Samaržija, S., & Petrovečki, M. (2017) «Research misconduct in the Croatian scientific community: a survey assessing the forms and characteristics of research misconduct». *Science and engineering ethics*, 23(1), 165-181, <https://doi.org/10.1007/s11948-016-9767-0>

La agonía de la universidad franquista

Miquel Amorós

Bio Miguel Amorós nació en Alcoy en 1949. Ingeniero técnico, licenciado en químicas, mestre de català y otros aprendizajes. Anarquista desde 1968, su actividad clandestina le valió dos detenciones, un juicio en el TOP y un exilio en París. Allí colaboró con Jaime Semprun. Al regresar volvió a la acción en grupos autónomos. Se relacionó con Debord y participó en la revista «Encyclopédie des Nuisances». Ha dado conferencias en ambientes alternativos, concedido entrevistas y escrito artículos de crítica anti-industrial y en defensa del territorio. Ha publicado estudios sobre el anarquismo español y cofundado la revista «Argelaga» y la editorial «Les Amis de la Roue».

«Desgraciado el gobernante que cifre sus esperanzas de dominio en la debilidad y corrupción de su pueblo».
Washington Irving, *La leyenda de Don Rodrigo*

En los años posteriores a la derrota republicana de 1939, la Universidad fue una institución absolutamente subordinada al régimen nacido tras la victoria militar-clerical-fascista. Su tarea fundamental consistía en la preparación del personal indicado para asegurar la marcha de su estructura administrativa y política, misión para la cual no necesitaba ninguna autonomía, puesto que la enseñanza a impartir nada tenía que ver con el espíritu crítico, el respeto a la verdad o la libertad intelectual, y en cambio, mucho con la formación en la disciplina y la obediencia de una minoría auxiliar privilegiada. Se trataba del aprendizaje mecánico de un conocimiento libresco y dogmático, memorizado lo suficiente para obtener mediante sucesivos exámenes un diploma con el que acceder a una plaza de funcionario o ser empleado de alguna forma en el aparato subalterno y fuertemente jerarquizado de la dominación. Para ese trabajo no hacían falta impulso creativo, capacidad de pensar o criterio independiente, más bien todo lo contrario. Con razón Chicho Sánchez Ferlosio decía en una de sus coplas «retrógradas», «que mi siglo parece, que no ha empezado». La curiosidad y la discrepancia eran aplastadas *ab ovo*. La ignorancia, la sumisión, el conformismo y hasta la frivolidad servían de barrera al cuestionamiento incitado por la ineptitud de los profesores, la degradación de los contenidos y el autoritarismo injustificable del sistema. El profesor Agustín García Calvo se resistía a calificar tal institución de universidad, «nombre que no servía para indicar lo que esa cosa era», puesto que no era «universidad ni escuela en el sentido de lugar donde acude el mortal a preguntar lo que no sabe, a fin de que le enseñen cómo averiguarlo, sino más bien recinto donde demostrar que sabe lo que no sabe, a fin de no poder averiguarlo nunca y así ganarse con ello la vida honorablemente...» En resumen, en su verdadera acepción la Universidad no existía. La llamaban así, pero no lo era.

63

Un régimen con tales características se mantenía únicamente por el miedo, y era cuestión de tiempo que sus súbditos forzosos más atrevidos lo perdieran. Incapaz este de responder a las manifestaciones de protesta más que con una dura represión, la crisis de autoridad estaría servida cuando surgiera una fuerza social capaz de plantarle cara y sostener el envite. Primero, dicha fuerza fueron los mineros asturianos y, luego, los estudiantes. Un incidente nimio, la prohibición de una conferencia sobre la paz cristiana en febrero de 1965, desató una oleada de protestas y detenciones que

fueron encadenándose. La violencia policial no hizo más que precipitar el contenido generacional, anti-académico y político de la contestación. El «pronunciamiento» estudiantil subsiguiente puso en apuros al régimen, pues lo dejó deslegitimado. La propia rigidez de la dictadura impedía una reconducción diplomática del alboroto, puesto que el menor atisbo liberal en las autoridades estaba terminantemente prohibido y sancionado. En esa coyuntura, los contestatarios casi involuntariamente se sentían impelidos a la radicalización. Quedaba meridianamente claro que el sistema de enseñanza no era más que la enseñanza del sistema. De resultas, muchos alumnos dejaron de tomarse en serio los estudios. La cuestión docente se convertía así en cuestión política y la lucha universitaria se volvía lucha contra la dictadura. La Universidad emprendía un funcionamiento paralelo más legítimo y el movimiento estudiantil tomaba carrerilla para asestar el primer gran golpe a la paz del silencio por decreto.

64

Para el común de los estudiantes el pasado importaba poco, pues solo se conocían de él las versiones oficiales. Como aquellos no habían vivido la Guerra Civil, no se sentían condicionados por ella. De algún modo habían roto con los intereses de clase de sus progenitores; el tiempo de estudios les había dado una libertad que gestionada sin condicionantes conducía al desclasamiento. De entrada, no querían formar parte de algo que les repelía enormemente. No deseaban ser piezas intercambiables en un mecanismo de dominio preconcebido. Además, con mayor o menor conciencia, rechazaban los hábitos predecibles y las obligaciones convencionales de una vida adulta desencantada y aburrida. Se rebelaban pues contra su futuro. El desarrollo del capitalismo patrio modificaba, lenta pero inexorablemente, las coordenadas entre las que transcurría su existencia, y las exigencias vitales que tal transformación provocaba chocaban tanto con los nuevos valores burgueses –competitividad, dinero, éxito–, como con los viejos valores nacional-católicos del régimen, en primer lugar los relativos a la autoridad, la religión, la familia, el aspecto, el sexo y el cannabis. El crecimiento económico había conducido a una incipiente sociedad de consumo y a un ensanche de la clase media –algo bastante evidente en las grandes ciudades– similar a las de otros países. Por eso, la atmósfera de malestar y hastío que se respiraba sobre todo entre los jóvenes de cualquier parte era prácticamente la misma. Los sinsentidos y contradicciones del franquismo simplemente la espesaban, haciéndola más irrespirable y opresiva.

En un contexto de decadencia sistémica y rebelión juvenil, difícilmente la Universidad podía emplearse en la preparación de las élites auxiliares del régimen. El cambio estrictamente tecnocrático-autoritario que ofrecía era una batalla perdida. Como la rebeldía asimismo se erguía contra los efectos

de lo que Marx llamaba «el fetichismo de la mercancía», dicha preparación ni siquiera hubiera funcionado en un régimen reformado. Ni la dictadura podía evolucionar, ni la economía retroceder a estadios anteriores a los Planes de Desarrollo. Sin embargo, se intentó superar las contradicciones más flagrantes suprimiendo al inútil y desprestigiado Sindicato Español Universitario –SEU– para promover en su lugar unas fantasmagóricas «asociaciones profesionales», lo que no hizo más que enfurecer a las banderías ultras y frustrar definitivamente las escasas esperanzas puestas en la moderación y el diálogo. A partir de entonces, el desorden de la vida académica vino a ser algo así como la condición *sine qua non* del movimiento estudiantil, es decir, lo normal. Las constantes asambleas que se celebraban a diario en las facultades, todas ilegales, indicaban la transformación de la Universidad en foro permanentemente abierto de información y debate. Por primera vez en décadas, la Universidad tal como debiera ser se daba el lujo de existir.

La oposición antifranquista levantó cabeza en el Congreso del Movimiento Europeo celebrado en Munich durante el verano de 1962 y, a partir de esa fecha, la fracción más organizada, el Partido Comunista de España, pugnó por una alianza de todas las personalidades y fuerzas opositoras, desde los monárquicos hasta los socialistas, en pro de una evolución prudente de la dictadura hacia el sistema de partidos. Al poco, dio un paso más en esa dirección con la propuesta de «reconciliación nacional» con el sector franquista descontento y la Iglesia. En el ámbito docente, la política conciliadora comunista se traducía en un apoyo decidido a la creación de un Sindicato Democrático Español Universitario, reivindicación efectivamente expresada en las reuniones estudiantiles como alternativa al difunto SEU. La estrategia universitaria del PCE consistía en adueñarse del Sindicato Democrático para mediar y forzar una negociación con las autoridades académicas, lo que significaría un reconocimiento tácito que obligaría *de facto* a su institucionalización. A cambio, sus cargos electos se comprometían a garantizar la paz en el campus, limitando las asambleas, desactivando las huelgas y evitando los enfrentamientos. Pero a medida que el Sindicato se hacía realidad, los manejos partidistas por obtener el mayor número posible de delegados y así copar las cámaras de representantes causaron indignación. En poco tiempo, las decisiones tomadas en asambleas chocaron con las maniobras estalinistas. El plan comunista convenía al estudiante en tanto que futuro partícipe y animador de la maquinaria de un sistema consensuadamente liberalizado, pero en cambio le repugnaba en tanto que rebelde contra toda clase de autoridad, contra sus estudios y, por consiguiente, contra su elemental destino, y en aquellos momentos, eso era lo que más contaba.

El reformismo táctico del «partido» por excelencia originó tensiones internas que desembocaron en escisiones, mientras que en el seno del movimiento de estudiantes nacía un sentimiento de rechazo total que, repudiando las ideologías, encontraba su vía de escape en el activismo. En Madrid, a lo largo de 1968, los llamados «ácratas» representaron más genuinamente que nadie el espíritu juvenil de revuelta intransigente y fueron el clavo en el zapato, tanto de las autoridades oficiales, como de los aspirantes a dirigir desde la oposición el cotarro universitario. Grupos similares de saboteadores los hubo en otros distritos, aunque no tan inclinados al choque violento con los «grises», ni con tanta capacidad de arrastre. Los denominados ácratas no tenían plan, ni programa, ni pretensiones vanguardistas tan de moda en la época; tampoco seguían directrices ideológicas concretas, ni estaban organizados al uso. Su objetivo a largo plazo, si puede llamarse así, era la caída del régimen de Franco; y a corto, la parálisis de la enseñanza superior. No les interesaba la discusión con el enemigo, ni aún menos su reconocimiento. Perseguían el colapso del sistema a través del colapso de la Universidad, cosa que creían perfectamente factible con una alteración suficiente de la vida académica durante un periodo prolongado. Para tal esbozo de estrategia espontaneista, la Universidad vendría a ser el eslabón más débil de la cadena fascista, y la movida de los estudiantes, la primera acometida.

66

Los ácratas madrileños no fueron los protagonistas exclusivos del 68 español, ni los únicos responsables del naufragio del pseudoaperturismo académico que se llevó por delante a ministros, rectores y decanos, e incluso al mismísimo Sindicato Democrático. Someramente, representaron al sector más irrecuperable y desenfadado del pronunciamiento estudiantil, que alcanzó su cenit en 1968, el glorioso año de la guerrilla de campus, de los juicios críticos a profesores, de los boicots a los exámenes, de las ocupaciones de aulas y de los encierros en las facultades. El año de la conferencia abortada de un propagandista francés del capitalismo democrático, de la defenestración del crucifijo, de la proclamación de la «Comuna de Filosofía» y del concierto de Raimon. El año, en definitiva, del caos espiritual de la dictadura de Franco y de su muerte cerebral, que no pudo esconder ni con un estado de excepción que llenó las cárceles, ni con una Ley General de Educación que volcó la universidad hacia la tecnocracia. En fin, los susodichos ácratas no sobrevivieron a la represión, algo que ya habían previsto como precio de la radicalidad, pero su poético desafío ha perdurado en algún recoveco de la memoria y espera la aparición de unos herederos que estén a la altura, aunque en una Universidad neoliberal presionada por las finanzas globales y atenazada por el conservadurismo corporativo de raigambre nacional-católica, con el irracionalismo posmoderno en la reserva, sea mucho esperar.

Pueblos del saber. Sobre la destinación social de las prácticas académicas en la universidad neoliberal

Jordi Carmona Hurtado

Bio Jordi Carmona Hurtado ejerce, desde 2020, como profesor de Estética y teoría del arte en el departamento de Filosofía I de la universidad de Granada. Anteriormente se doctoró en Paris VIII y la Universidad Autónoma de Madrid, antes de marchar unos años a la universidad brasileña. De entre sus publicaciones, cabe destacar: *Paciencia de la acción. Ensayo sobre la política de asambleas* (Akal, 2018); *Cómo matar a la muerte. Agustín García Calvo y la filosofía de la contracultura* (La oveja roja, 2022). Además de su labor docente, investigadora y ensayística en nombre propio, ha formado y forma parte de diversos colectivos artísticos y políticos.

«El movimiento obrero nos legó una palabra nueva,
la palabra solidaridad».
John Berger

«Hay que darle al pueblo lo suyo».
Federico García Lorca

Permítanme que introduzca un poco a la fuerza, desde el título mismo de estas aventuradas consideraciones, casi como una cuña, esa palabra «pueblo», un poco vulgar, apenas ilustrada, incómoda y pasada de moda, quién sabe si un poco hueca y vacía, o un tanto residual y vetusta. Espero que vayan entendiendo por qué. Con justicia sería calificada como «populista» toda operación de discurso que tratase de oponer un «saber popular» a un «saber académico». Las imágenes del saber del pueblo, tanto como las de su ignorancia, suelen remitir además a estereotipos muchas veces creados por los señores y señoras de la Academia, quienes se dedican exclusivamente al saber, y no por las gentes del pueblo llano, normalmente ocupadas en otros menesteres que tienen más que ver con ir sobrellevando como buenamente pueden las urgencias de la existencia. Sin embargo, ¿hasta qué punto se pueden evacuar completamente, cuando nos preguntamos por la Universidad, las cuestiones que tienen que ver con la relación de las prácticas académicas con el pueblo o con los pueblos, o con la vocación social del saber? Poniendo en uso esta palabra «pueblo» no nos interesa reivindicar un afuera de la academia sustancial, sabio o ignorante, sino interrogar cómo la producción académica no deja de relacionarse con un afuera no sustancial, real aunque indeterminado, al que esta producción en cierta medida responde, y también en cierta medida constituye. En estas breves consideraciones, no nos interesa por tanto el saber popular, sino más bien los pueblos del saber. Nos interesa, más generalmente, plantear la relación de la academia actual con cierta posibilidad crítica que podemos llamar «pueblo».

Si usamos «pueblo» y no «sociedad» es también porque nos parece que en la primera palabra habita precisamente una posibilidad crítica que en la segunda hoy en día está totalmente ausente. Ciertamente, la pregunta por el pueblo o los pueblos del saber hoy en día ni siquiera se plantea. Hay tal vez para esto dos motivos principales. El primero tiene que ver con la presuposición, hoy en día consensual, de que la Universidad ya está plenamente conectada con la sociedad. Si la pregunta por el destino social de las prácticas académicas no se plantea, entonces, es en primer lugar porque en realidad se presupone que este destino ya está sellado desde el principio

en nuestra época. La pregunta, como suele ocurrir, no aparece porque la respuesta en realidad ya está dada, y los actores académicos la aceptan como un presupuesto mismo de sus prácticas. Así, en los países en que el neoliberalismo está más avanzado, las patentes y «transferencias de conocimiento» a empresas son el único lazo directo que liga la producción académica con la sociedad. Los profesores son evaluados según ese criterio, así que están obligados a hacer este tipo de transferencias de conocimiento al capital. Pero cuando la Universidad se relaciona así en sus prácticas con la sociedad, ciertamente acepta las premisas ideológicas mediante las que se estructura esa misma sociedad. La Universidad, en esas condiciones, asume lo que Mark Fisher ha llamado una actitud de «realismo capitalista» (2016), y subentendiendo que su única misión social consiste en contribuir a los fines civilizatorios del neoliberalismo, sin interrogar si estos fines son justos, libertadores o al menos vitalmente sostenibles.

70

Entonces, el primer motivo de que la pregunta por cuál es o cuáles son los pueblos del saber ni siquiera se plantee hoy en día es esta especie de tendencia a una identificación, a un solapamiento entre las lógicas y ritmos de la sociedad neoliberal y los de la producción universitaria. Pero si la cuestión del pueblo no aparece en la Universidad, también es, más generalmente, porque en las sociedades en que vivimos esa cuestión tampoco aparece. El neoliberalismo tiende a constituir el pueblo como «masas de individuos», según la expresión de Agustín García Calvo (1993). Ya no se ejerce una autoridad sobre los súbditos, como en las sociedades disciplinarias analizadas por Foucault, sino que se gestiona a los libres ciudadanos. La nueva manera que el capitalismo tiene de conducir a las masas es convencerlas de que son individuos completamente únicos e irrepetibles, como estrellas de cine o más bien concursantes de *Big brother*, que ejercen ese derecho universal a los cinco minutos de gloria que reclamó Warhol. Mediante las redes sociales virtuales, la vida cotidiana, en todos sus detalles más ínfimos y sus aspectos más anecdóticos, se espectaculariza y se transmite sin cesar. El neoliberalismo fomenta este tipo de individualización de masa, muy acorde con la tradición liberal del ciudadanía y con las políticas clásicas de control social, que tanto Foucault como Rancière han llamado «policía», extendiendo el uso habitual y reconectándolo con los orígenes de esa institución.

Sin embargo, para el sujeto emprendedor, que también es un individuo único e irrepetible, con su propia imagen, su DNI y su huella dactilar absolutamente insustituibles, la vida tiende a presentarse como un mercado incesante, una competición insufrible que causa ese malestar hoy en día tan generalizado. La universidad, en este aspecto, cuando multiplica las

situaciones de evaluación, cuando fomenta que todo estudio y aprendizaje se ordene al objetivo de la nota, no contribuye precisamente a poner en marcha otras formas de subjetividad o posibilidades de subjetivación alternativas a las neoliberales. Durante la reciente pandemia pudimos experimentar también, debido a lo que Flavia Costa ha llamado un «shock de virtualización» (2021: 15), el modo en que estos sistemas de educación virtual tienden a perfeccionar, automatizándolos, procesos de control en los que el «factor humano» podía todavía dejar resquicios de posibilidad de imperfección.

Pero esa identificación entre la lógica y los ritmos de la producción universitaria y los de la sociedad neoliberal hoy dominante hacen que la Universidad falte profundamente a su vocación, pues la crítica tiende a volverse imposible. Y no es extraño que tienda a desaparecer toda la tradición del pensamiento crítico en las universidades actuales, o a sobrevivir en espacios muy marginalizados. También ocurre que, cuando esta tradición crítica sobrevive, lo hace como una tradición muerta, momificada, que solo se estudia para aprobar exámenes, que solo se pone en práctica en los propios rituales académicos. Pero lo que brilla por su ausencia es una interrogación de la sociedad actual desde una academia capaz de heredar (y por tanto, también, de deconstruir y construir de nuevo, a la altura de la situación actual) la tradición crítica. *Falta la crítica, precisamente porque el pueblo falta.* Y es que la cuestión del pueblo y la de la crítica están irreversiblemente ligadas. Para que haya la más mínima posibilidad de una situación crítica, en los términos más generales que podamos concebir, lo primero es suscitar una separación con respecto al objeto criticado. De ahí que la posibilidad de cualquier crítica hoy en día pase por comprobar hasta qué punto la Universidad actual es capaz de separarse o de desidentificarse de las lógicas que rigen la sociedad neoliberal, desde sus prácticas mismas.

Ciertamente, esta ausencia de crítica de la que hablamos aquí no implica que no se investiguen todo tipo de asuntos en la Universidad, ni que esta no garantice la libertad de investigación o la pluralidad de enfoques epistémicos. Las universidades actuales dicen muchas cosas, dicen cosas muy diferentes y existe, de hecho, una gran diversidad de puntos de vista críticos en la producción científica y académica (de género, poscoloniales, marxistas, ecologistas, etc.) Pero las cosas que las universidades hacen y las cosas que hacemos los actores académicos no suelen ser tan diversas ni tan diferentes: la mayor parte de las veces, rituales estandarizados que se repiten sin cesar, y cuya principal motivación es responder a exigencias de evaluación de la carrera docente e investigadora. Así, la universidad se cierra sobre sí misma, en una falsa autonomía que se parece más bien a un

ensimismamiento, que permite que sea capturada todavía mejor por las lógicas neoliberales de las élites.

En este punto, podemos retomar una vieja distinción que Walter Benjamin realizó en su discurso *El autor como productor*, de 1934. El contexto de esa intervención, en el que convivía el entusiasmo de los primeros años de la revolución de Octubre y la angustia frente el fascismo ascendente, era opuesto al nuestro, y los debates sobre la destinación social del saber, o sobre la posible contribución del intelectual a los combates por la emancipación social, no solo existían sino que eran abundantes y de vibrante intensidad intelectual. Benjamin, en esa ocasión, oponía los intelectuales que solo se solidarizaban con las luchas del proletariado en las ideas, sin alterar las formas mismas en que se daba su práctica intelectual, a los que se mostraban solidarios con el proletariado al nivel de los medios mismos de su producción intelectual. Esta segunda actitud, que Benjamin piensa a partir de modelos rupturistas de la época como el periodismo de combate de Tretiakov o el teatro épico de Brecht, resulta la única realmente efectiva desde el punto de vista del materialismo histórico. Se trata de cierta práctica de producción intelectual que no solo alimenta cierto medio de producción, sino que lo altera, lo «refuncionaliza», según la expresión de Brecht. Esta refuncionalización permitiría que lo que era herramienta de dominio de las clases pudientes se vuelva arma de emancipación de los desposeídos.

72

La distinción de Benjamin, entre una solidaridad que se practica al mero nivel de las ideas y una solidaridad que se sitúa en el nivel de los medios de producción, nos remite de nuevo a la cuestión de las prácticas, a la que Foucault también ha contribuido tanto a dar una visibilidad epistemológica. Nos invita a dirigir la mirada no tanto a los discursos y metodologías diversas, sino a las prácticas académicas mismas. ¿De qué manera, desde nuestras prácticas, nos limitamos a alimentar la adhesión de la universidad al neoliberalismo? ¿En qué medida, en nuestras prácticas mismas, podríamos producir una refuncionalización de nuestra función, en un sentido de solidaridad efectiva con los desheredados del neoliberalismo? ¿Y qué espacios de liberación son susceptibles de ser inventados por los actores académicos, a este respecto?

Pero estas preguntas solo cobran sentido si se tiene en cuenta que los límites de esa libertad de invención resultan claramente delimitados por las evaluaciones a las que los docentes están sometidos y, más generalmente, por el aspecto profesional o burocrático de la actividad académica. Si existe algo así como una libertad en la vida académica, no es una libertad que se dé en un espacio de posibilidades infinitas, sino más bien en el espacio

de cierta precariedad laboral, que limita mucho las posibilidades de acción de lxs docentes. Esta precariedad, por otra parte, funciona como medio de disciplinamiento extremadamente eficaz de la actividad académica. Pues la libertad académica no es tal cuando se debe corregir por encima de cierta cantidad de exámenes, cuando se es responsable de la evaluación de más de cierta cantidad de alumnos, cuando se encadenan contratos temporales, cuando los cuidados que los profesores realizan no se consideran parte de la jornada laboral, cuando las evaluaciones a que están sometidos suponen una cantidad enorme de trabajo burocrático, alienante y agotador.

Y aquí es donde aparece el segundo aspecto de la cuestión que queríamos plantear. Pues si hoy en día el papel de la destinación social de la actividad académica no se plantea, si no se plantea la pregunta por el modo en que nuestras prácticas intelectuales no dejan de responder a un afuera y no dejan de constituir ese mismo afuera, no solo es porque se supone que la respuesta ya está dada (pues no habría afuera real, y la universidad no sería más que otra empresa, un sector especializado de producción de la sociedad neoliberal, una institución normal más de ese tipo de sociedad). No solo es porque, en nuestra sociedad, se nos trate de convencer incesantemente de que no hay pueblo ni hay clases, ya que no habría más que individuos en competición los unos con los otros, según unas célebres declaraciones de Margaret Thatcher. Y es que el neoliberalismo solo pudo acceder al poder destruyendo la obra del movimiento obrero, destruyendo las formas de solidaridad de clase y entre los pueblos que este había creado. Pero no solo es que se nos trate de convencer sin cesar de que no hay pueblo ahí afuera, sino que, en esta identificación entre la universidad y los fines de la sociedad neoliberal, parecería en todo caso que si hay pueblo, ese pueblo ya estaría adentro desde el principio. Desde esta segunda perspectiva, el círculo de la identificación entre academia y sociedad se cierra de nuevo, en la otra dirección, hacia adentro, hacia una autonomía que hemos llamado más bien «ensimismamiento».

Aunque sin duda, ciertamente, y a pesar de que esto tienda a ocultarse o a experimentarse de manera clandestina, hay mucho pueblo en la universidad. Las condiciones laborales de gran parte del profesorado universitario no se parecen en nada a las del intelectual bien establecido en la burguesía, típico del tiempo en que escribió Benjamin. El académico, hoy, suele ser también un trabajador precario. Antaño, se suponía que la Academia era un espacio consagrado al ocio y al paseo peripatético; hoy en día, no se hace en ella más que trabajar y correr sin cesar de un lado a otro. Y sin embargo, algo tal vez queda de ese ocio, un resto invisible de ese ocio, pero esta vez bajo la condición y la forma de un trabajo. En medio de las lógicas

neoliberales de la universidad actual, la academia «popular» tal vez sea la academia precaria, en que se vive una nueva relación entre el ocio y el trabajo. Los verdaderos actores académicos, en este aspecto, son aquellos capaces de arrancar ocio al trabajo, aun en las condiciones más precarias que se pueda imaginar. Son los «entusiastas», una condición de la vida intelectual extremadamente paradójica que combina la plenitud creativa y la auto-explotación, tan bien analizada en todos sus matices y vaivenes subjetivos por Remedios Zafra.

Desde un punto de vista de clase, esta relación también resulta estremecedoramente paradójica. En las trayectorias de los profesores procedentes de familias de clase obrera, hubo un momento crucial en que «llegamos» a la Universidad. Nadie nunca en nuestras familias había estudiado siquiera en la universidad; así que alimentar la ambición de enseñar en ellas parecía como intentar un doble salto mortal, y desde luego sin red. Algunos, solo unos pocos escogidos entre los escolares de clase obrera de entonces llegábamos a la Universidad, quién sabe por qué caminos torcidos, pero la mayor parte se quedaba «en el camino», como se dice, por razones diversas y no siempre dignas de conmiseración. ¿Pero qué significa «llegar» a la Universidad? ¿Una aspiración de ascensión social que se ve finalmente satisfecha? ¿La existencia reconciliada de quien logra sus sueños y vive en el paraíso neoliberal del éxito? Sin duda, y más que ninguna otra cosa, significa simplemente una vocación que logra sostenerse en el tiempo y encontrar los medios materiales de ejercerse. Pero también, aunque algo *llegue* a la Universidad, algo sigue sin llegar. No *llegamos* realmente. Aunque no supiéramos muy bien lo que buscábamos, desde luego no era eso, no era el éxito individual, por otro lado muy relativo, más de supervivencia que otra cosa. Pues tampoco está nada claro, en la sociedad neoliberal, y más allá de aquellos que hayan sido mordidos fuertemente por una vocación, que la profesión académica sea en algún aspecto envidiable.

El problema de muchas consideraciones actuales sobre la precariedad en la Academia es que tienden a mirar solo hacia adentro, hacia ese pueblo interno a la universidad, y ni siquiera al pueblo entero de la universidad (estudiantes, técnicos, personal de limpieza y de servicios...), sino solo al de los actores académicos. Pero quienes «llegamos» a la Universidad, y especialmente quienes nos quedamos en ella ejerciendo luego la profesión académica, también podemos elegir responder ante todos esos que no llegaron. No está nada claro qué formas podría adoptar esta respuesta, cómo sería posible que nuestro trabajo académico tenga en cuenta a ese pueblo que no pudo o no quiso llegar. No está nada claro, desde luego, que ese pueblo sea siempre digno de admiración. Pero el ejemplo del pueblo de

«los que no llegaron», el ejemplo del pueblo de la clase social de la que procedemos, y de la que tampoco hemos salido por completo, nos muestra cierto afuera de la universidad. Sin embargo, solo es un ejemplo, y ciertamente, cada uno, cada una tiene sus ejemplos de pueblo, tiene sus pueblos. Pero lo importante es que cada uno de esos ejemplos señala un afuera de lo que hacemos, que nos puede permitir orientarnos. Lo común es la herida, el desgarramiento o el desclasamiento, y cada uno lo lleva a su manera. Pero ese desgarramiento también es índice de un afuera, y puede así permitir reimaginar prácticas que desvíen la producción académica de los fines del neoliberalismo.

Aunque hoy se diría, en la España democrática que también consiguió en cierto momento *llegar* a Europa y al primer mundo, que todo el mundo llega, que cualquiera llega a la universidad, lo que incluso se ha vuelto un problema para muchos miembros de la Academia, que consideran que no todo el mundo debería perder el tiempo estudiando, y que la mayoría de estudiantes harían mejor en seguir directamente algún tipo de formación profesional. Esa misma universidad que sirve a los fines de la sociedad neoliberal y se identifica con sus ritmos de su producción, que disciplina la libertad académica fomentando la precariedad de los profesores, no tiene al menos el defecto de ser elitista, o al menos tiende a ser menos elitista que la universidad burguesa. Este avance democrático es completamente real, y hay que enunciarlo claramente. Hay pueblo en la Universidad, entre los profesores y profesoras precarias, pero también hay pueblo entre los estudiantes. Todavía hay algo de pueblo que sigue filtrándose cada año en la universidad, especialmente entre los estudiantes recién llegados, antes de que se produzcan las sucesivas cribas. Especialmente entre aquellos y aquellas que no vienen de familias educadas, que no saben muy bien lo que quieren exactamente al venir a la universidad, que anda algo perdidos sobre qué van a hacer en general con su vida, pero que al mismo tiempo también leen, también escriben, también buscan. Son estos fragmentos de pueblo, estos rescoldos de pueblo que no aparecen en la imagen que la Universidad se hace de sí misma, como una nebulosa de pequeñas inadaptaciones prácticas, los que habría que cuidar y proteger especialmente, si queremos una universidad habitada, realmente democrática. Una universidad que garantice y vigile el cumplimiento del derecho democrático al estudio, la investigación y el saber, y no solo asegure una selección que permita la reproducción de las élites sociales. Una universidad que suscite, de este modo, la proliferación en la academia de pueblos del saber, como múltiples relaciones libres entre el adentro académico y el afuera social.

En la práctica habitual de la universidad neoliberal, se entiende la actividad docente a partir de cierta imagen de un especialista con cierto capital

cultural que imparte un contenido valioso a un cliente que no lo posee. Se trata de una venta, de nuevo, de cierta transferencia de capital científico que se mide en horas y se cuenta en créditos, por la que los alumnos-clientes deben pagar en consecuencia cierta cantidad de dinero. Sin embargo, desde el punto de vista de los pueblos del saber y de la vida social afectada por las prácticas académicas, la vida académica se parece mucho más al estudio que a la docencia. El estudiante es antes que nada un investigador, movido por cierto *eros*, y la comunidad académica es una comunidad de investigadores que es también comunidad erótica, como muestra también Walter Benjamin en otro de sus textos, un texto de juventud llamado *La vida de los estudiantes*, publicado en 1915. El saber no se vende, sino que se comparte gratuitamente, como se comparten preguntas, curiosidades y perplejidades. Y no hay un gran salto cualitativo entre el estudio y la docencia, sino que quien investiga, en cierto momento y de manera completamente natural, empieza a tener algo que enseñar por su cuenta. Por eso el profesor es ante todo estudiante, buscador, deseante de un saber, filósofo. Pero la vida del estudio no solo es esencial y es la sustancia misma de toda vida académica, incluso históricamente desde las primeras universidades medievales que se organizaban en torno al *studium* (la lectura, principalmente), sino que también la vida material del estudiante, especialmente, lo es. La importancia de los estudiantes, para Benjamin, es que están llamados a comunicar, precisamente, el adentro con el afuera, la vida social con la vida académica. Y aquí vemos claramente esta conexión entre la vida de los estudiantes y el pueblo, el pueblo de la academia y del saber:

76

«Los estudiantes deberían rodear la universidad, que comunica el saber y los atrevidos pero exactos ensayos de nuevos métodos, como el rumor del pueblo rodea difusamente el palacio del príncipe, para que la universidad sea la sede de una permanente revolución espiritual, el lugar donde se incuban y preparan esas nuevas preguntas, más extensas, oscuras e inexactas que las preguntas científicas, pero también a veces más profundas. Habría que considerar al estudiantado en su función creativa como ese gran transformador que con su actitud filosófica transporta y conduce las nuevas ideas, que antes que en la ciencia surgen en el arte y en la vida social, para convertirlas en preguntas científicas». (2007: 85)

El estudiantado, para Benjamin, es el pueblo de la academia, y solo si nuestras prácticas académicas son capaces de escuchar y de dejarse atravesar por ese «rumor del pueblo» de la vida de los estudiantes, serán capaces de vivir en una «permanente revolución espiritual». Los estudiantes son realmente el pueblo de la universidad, no solo porque permiten que nue-

vas preguntas se abran paso en la vida científica, como señala Benjamin, sino también en el aspecto de que no dejan de interrogar el sentido de las prácticas académicas mismas: ¿para qué sirve lo que me enseñan? ¿qué relación tiene con la vida? ¿qué relación tienen mis problemas, o los problemas de mi sociedad, con los problemas de la historia de la filosofía?, etc. Los estudiantes son el pueblo del saber en el sentido, finalmente, de que enraízan el saber en la vida social, más allá del mero espacio académico.

Sin embargo, es preciso percibir hasta qué punto esta condición de una universidad democrática, que se abre a estudiantes de todas las condiciones sociales, choca con los fundamentos mismos de la academia. La palabra «academia», en su origen, fue el nombre que Platón dio a su escuela, una escuela en que se formaban básicamente futuros gobernantes. Esta universidad no estaba abierta a cualquiera, sino que para entrar había que saber geometría, que para Platón era la ciencia noble por excelencia. Por eso, y de nuevo según la imagen de Benjamin, la academia ha sido tradicionalmente en nuestras sociedades «el palacio del príncipe». Y tal vez, la revolución espiritual permanente de la que habla Benjamin, las múltiples relaciones entre el pensamiento y la vida social que un estudiantado consciente sería capaz de producir, no sería posible sin producir algunos trastornos del dispositivo académico mismo que hemos heredado: ciertos tumultos en el palacio del príncipe.

77

Para terminar estas breves consideraciones, me gustaría referirme a ciertos tumultos que cierta vez se produjeron en la universidad española, ciertos acontecimientos de los que apenas hay memoria en nuestro país. Se trata del movimiento ácrata estudiantil que fue llamado «el mayo del 68» español, y que Miguel Amorós ha estudiado en detalle (2018). Hay un texto que da cuenta de estos acontecimientos, firmado por un colectivo llamado Comuna Antinacionalista Zamorana, y que se llama *De los modos de integración del pronunciamiento estudiantil*, de 1972¹. En él puede encontrarse uno de los análisis más lúcidos de la condición estudiante que nunca hayan sido escritos, tal vez solo comparable al del mismo Benjamin. El estudiante es considerado como el «clasificador» de la sociedad de clases; y su revuelta hace que la estructura social se desnaturalice por completo, las clasificaciones se disuelvan y permitan emerger algo vivo. Pero esto solo es posible a condición de que el estudiantado rechace someterse a evaluación; de ahí que la gran reivindicación de la acracia estudiantil fuese la abolición de los exámenes.

¹ Publicado en Madrid, por la editorial Banda de Moebius, en 1979

El «pronunciamiento estudiantil» de los sesenta en la Universidad Central de Madrid fue uno de esos momentos de *putsch* del rumor del pueblo en el palacio del príncipe. El mismo Agustín García Calvo, que fue uno de los profesores que se involucró más a fondo en las revueltas estudiantiles, llegando hasta a ser expulsado de su cátedra en consecuencia, decía, sin embargo, que ese período fue el único en que la universidad estuvo realmente viva. Es decir, la universidad solo estaba viva en esos momentos en que buena parte de los estudiantes entendieron que la finalidad del estudio no era la evaluación, sino la creación de cierta forma de vida: una forma de vida consagrada al pensamiento, a la investigación, al análisis de la sociedad, a la reconstrucción de la vida. En esos momentos, la destinación social de la universidad se cumplía plenamente, pues, de la mano de los estudiantes rebeldes, el conjunto de instituciones franquistas (incluida la misma universidad) era sometido a análisis y crítica. El adentro dirigía toda su atención hacia el afuera, y ya no había diferencia real entre lo académico y lo social.

78

Que el estudiantado constituya el pueblo de la academia quiere también decir, en resumen, que el adentro está inmediatamente afuera; que nuestras prácticas no son solo académicas, sino también «clasificadoras», directamente sociales. La universidad solo está viva cuando garantiza la vida de los estudiantes. Y eso no en el sentido de algún asistencialismo, sino en el del derecho democrático al estudio. De ahí que escuchar, dejarnos atravesar en nuestras prácticas por el «rumor del pueblo» también implique una exigencia de garantizar la vida del estudio y la vida de los estudiantes en las instituciones en que actuamos. Sin embargo, la universidad neoliberal parece esforzarse más bien por lo contrario, por hacer desaparecer toda posibilidad de estudio insubordinado a la evaluación, mediante una infinidad de controles que suponen en la práctica una sobreproductividad asfixiante, y sin el menor interés. Eso sin contar con la infantilización que suponen los controles de asistencia a personas adultas, ni las tasas abusivas, o la lógica clientelar. Pero en este punto cobran todo su sentido las experiencias que podemos intentar de refuncionalizar nuestra función en un sentido social y emancipador, dentro de los límites de una libertad académica bastante precaria, y ahogada también por la sobreproductividad y las evaluaciones. Como en corrientes del tipo *slow professor* (2022) que hoy se defienden con tanta razón: ir más despacio, hacer menos, sin duda, adoptar otros ritmos, pero también probar diferentes modos, incluso estilísticos, de despegarnos del tipo de productividad obligada en el neoliberalismo. De ese tipo de experiencias y experimentaciones depende hoy la posibilidad de reconectar la práctica académica con diferentes afueras, con diferentes pueblos del saber; y por tanto de ellas depende también la existencia de una academia con capacidad real de intervención crítica en la sociedad.

Referencias

Amorós, M. (2018) *Los ácratas en la universidad central, 1967-1969*. La linterna sorda.

Berg, M. y K. Seeger, B. (2022) *The Slow Professor. Desafiando la cultura de la rapidez en la academia*. EUG.

Benjamin, W. (2007) «La vida de los estudiantes», en *Obras. Libro II/vol.1*. Abada.

Costa, F. (2021) *Tecnoceno*. Tauros.

Fisher, M. (2016) *Realismo capitalista. ¿No hay alternativa?*. Caja Negra.

García Calvo, A. (1993) «Medios de comunicación de masas», *Archi-piélago*, n. 14

La universidad y su sombra

Max Hidalgo Nácher

Bio Max Hidalgo Nácher es profesor de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada en la Universitat de Barcelona y profesor visitante de la École Normale Supérieure. Sus principales campos de investigación giran en torno a las poéticas de la modernidad, la circulación de la teoría literaria y sus usos desde la segunda mitad del siglo XX y las escrituras del exilio republicano de la guerra civil española de 1939. En 2022 ha publicado *Teoría en tránsito. Arqueología de la crítica y de la teoría literaria españolas de 1966 a la posdictadura*, primer tomo de una investigación sobre *Los estudios literarios en Argentina y en España: institucionalización e internacionalización* coordinada con Analía Gerbaudo.

«L'università, che veglia a mantenere in ogni ambito la teoria separata dalla prassi, si rivela come un gigantesco sintomo nevrotico, che copre l'accesso ai problema reali del pensiero e condanna le discipline filosofiche a sopravvivere in forma spettrale e infelice, differendo infinitamente il loro complimento».

Giorgio Agamben, «Archeologia di un'archeologia»
(Melandri, 2004: XV)

En nuestras universidades estamos acostumbrados, la mayoría del tiempo, a practicar la crítica de forma externa, manteniendo así separada la teoría de la praxis¹. El sujeto del saber tiende, en estas circunstancias, a colocarse fuera de juego: detentando el monopolio de la objetivación, parecería que nada puede decirse de él y que nada le afecta ni le afectará, ni sus objetos de estudio ni sus condiciones materiales de existencia. Y, sin embargo, en las actuales circunstancias parece que se ha vuelto urgente reflexionar sobre las propias condiciones institucionales, materiales y discursivas del trabajo académico e intelectual. Si el dispositivo universitario tiende a separar el saber por cuerpos, separándolo al mismo tiempo de nuestros propios cuerpos, quizás valga la pena volver sobre las corporaciones que habitamos para preguntarnos por nuestra relación con esos saberes y por la vocación práctica del pensamiento.

Cabe esbozar un estudio arqueológico que vuelva sobre algunas prácticas y discursos heredados, naturalizados en la universidad española, para preguntarnos cómo funciona la institución que habitamos y cuáles son sus regímenes discursivos. Para hacerlo, me situaré en la encrucijada de los estudios literarios, tomados de modo transversal y, de modo específico y por los motivos que se irán mostrando progresivamente, en la articulación entre las disciplinas de la Filología Hispánica y la Teoría de la Literatura y la Literatura Comparada. En 1968, Barthes afirmaba, en un texto sobre el que volveré después, que en

81

¹ Este ensayo propone volver, arqueológicamente, sobre las condiciones materiales y discursivas que constituyen los espacios que habitamos para contribuir a pensar y transformar al mismo tiempo nuestras instituciones y nuestras prácticas. En él retomo y prolongo, inscribiéndolas en el campo específico de la universidad española y de los discursos de la crítica literaria, unas reflexiones compartidas por primera vez en septiembre de 2018 en el seminario «Who comes after the subject», organizado por Susana Scramim y Joca Wolff en la Universidade Federal de Santa Catarina, y en el que participaron también Raúl Antelo, Carlos Capela, Luz Rodríguez Carranza y Analía Gerbaudo (las intervenciones fueron posteriormente publicadas en *El taco en la breca* [vol. I, n° 9, 2019]: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ElTacoenlaBrea/issue/view/730>). Para ello, retomo de forma condensada argumentos presentados en *Teoría en tránsito. Arqueología de la crítica y la teoría literaria españolas de 1966 a la posdictadura*, ensayo en el que estudio las transformaciones y resistencias de la crítica literaria española en contacto con las teorías estructuralistas, el cual se publicó en 2022. Ese volumen constituye el primer tomo de una investigación sobre *Los estudios literarios en Argentina y en España: institucionalización e internacionalización*, coordinada con Analía Gerbaudo.

1966 la universidad francesa, a pesar de la pluralidad de localizaciones geográficas, se declinaba en singular (Barthes, 1969). ¿Hasta qué punto nuestras universidades siguen declinándose en singular? ¿En qué medida cabe reconocer en sus prácticas, discursos y dispositivos una compacidad, o por lo menos algunos puntos de convergencia que la hacen retroceder hacia un horizonte de inteligibilidad común?

Igualmente, me gustaría recordar las condiciones materiales, y la enorme desigualdad interna, de nuestras facultades, en las que asistimos a un conflicto por lo general velado ligado al privilegio y a la precariedad, por el cual una minoría, situada en la cúspide de la pirámide universitaria, detenta el monopolio de la toma de decisiones que afectan a una mayoría que no tiene acceso a los órganos de decisión y que se ve expuesta a la incertidumbre laboral y existencial y a la necesidad de la plegaria (*prex, precis, precarius*). Tendré que referirme, pues, a la figura del profesor asociado, que renueva su contrato anualmente y cobra, en mi universidad –la Universitat de Barcelona–, un máximo aproximado de 500 o 600 euros por mes. ¿Hasta qué punto se hace posible la libertad intelectual en esas condiciones? Esta pregunta, que no se quiere retórica y cuya respuesta no está clausurada de una vez por todas, la enuncia alguien que ha vivido nueve años ejerciendo la docencia como profesor asociado.

82

Por último, me gustaría plantear una pregunta diferente, la cual anuncia un porvenir: ¿qué relación establece la universidad española con la contemporaneidad? Aunque habría que estudiar caso por caso, cabe afirmar a grandes rasgos, comparándola con otros contextos, que la universidad española, como bloque y en su conjunto, es en gran medida una institución conservadora que ha excluido de su seno históricamente, y hasta el día de hoy, gran parte de las nuevas perspectivas intelectuales surgidas desde la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días, del estructuralismo a los estudios culturales, pasando por los feminismos, el pensamiento postcolonial y decolonial o, en el campo literario, el iberismo, que surge como alternativa al Hispanismo. ¿Cómo nuestras instituciones han resistido, hasta el día de hoy, a esos nuevos discursos? Si somos incapaces de reconocer esa evidencia, de crear ese vacío, nos condenaremos a seguir cautivos en las prisiones de lo Mismo. En los estudios literarios, esta sustracción se concreta en las dificultades que ha habido, hasta el día de hoy, para repensar nuestras propias tradiciones a través de los nuevos discursos y problemas que han ido emergiendo a partir del siglo XX y hasta nuestros días. Una muestra de ello es lo que Nora Catelli ha llamado el «rechazo de la teoría»: «Al no poder suprimirla, la universidad española la encapsuló» (2015: 131). En su lugar hemos asistido, a través de diversas modulaciones, a la convivencia mayormente pacífica de las pers-

pectivas herederas del positivismo y de la estilística católica, las cuales, por cierto, siguen siendo hegemónicas en la enseñanza secundaria.

Pensar conjuntamente estas tres cuestiones –las prácticas y discursos heredados, las condiciones materiales de trabajo intelectual en la universidad y, finalmente, el problema de lo contemporáneo– puede iluminar una crítica de nuestras instituciones que contribuya a su transformación. Para lo cual será necesaria, también, una crítica práctica de los dispositivos neoliberales sin los cuales se hace imposible pensar nuestras universidades, y que reposan en la generalización de la precariedad y del dispositivo de la deuda como formas de gobierno de los cuerpos. En lo que sigue se tratará, pues, de reflexionar sobre el pasado, el presente y el porvenir de nuestras universidades a partir de ello.

Arqueologías de la exclusión

«La regressione archeologica è l'unica via d'accesso al presente».
Giorgio Agamben, «Archeologia di un'archeologia»
(Melandri, 2004: XXIII)

Hay un relato heredado, que fue hegemónico hasta hace poco en la historiografía española, según el cual se imagina nuestro pasado reciente como la feliz historia de una restitución: tras el tiempo de silencio y de tinieblas que fue la dictadura franquista, se habría abierto un periodo de transición –sólo posible gracias a la abnegación de algunos sujetos que apostaron por la Razón en un tiempo de indigencia– que desembocó en una democracia plena, «normal», momento en el que España habría ingresado efectivamente en una contemporaneidad de la que hasta entonces habría estado excluida. En vez de partir de ese relato mitológico y aporético, que ha sido puesto en cuestión en otros lugares, me gustaría desplazar el foco de atención a través de la introducción del concepto de *posdictadura*, que tomo de la crítica argentina Analía Gerbaudo (2016) –quien lo refiere, claro está, a otro corpus y problemas– para remitir *al tiempo que se abre después de la dictadura*. Un tiempo que –y este es uno de los valores de ese término, que aquí retomo en su sentido arqueológico– conecta con ese pasado a través de series y estratos que lo vuelven, desde una perspectiva no causal, aún hoy actuante. Si seguimos esos hilos, nos pondremos en condiciones de descubrir, bajo una discontinuidad imaginaria, algunas remanencias y pervivencias efectivas tanto en los discursos como en las prácticas informales que rigen la vida universitaria de la posdictadura y la conectan con estratos provenientes del franquismo. Habría, así, algo *que no ha dejado de pasar*, por lo que podríamos hablar de un tiempo congelado –como lo es el del inconsciente desde Freud–, y, del mismo modo, habría algo *que no ha dejado de no pasar* en todo este tiempo.

Esta perspectiva nos permite preguntarnos por cómo y en qué medida se han introducido ciertos discursos en nuestras universidades, y cuáles no lo han hecho de ningún modo; y, paralelamente, plantear qué prácticas autoritarias o discrecionales siguen imperando en la reproducción de nuestros cuerpos universitarios. Nuestras universidades albergarían y darían cuerpo, entre otros saberes, a un discurso que atraviesa los más variados campos, el cual, resistiendo a los nuevos modos de pensamiento, se constituye como una ortodoxia que persigue, por encima de todo, la propia reproducción. Esta herencia tradicionalista a la que me refero encuentra su paradigma en la historiografía de Menéndez Pelayo y en la doctrina nacional-católica a la que da forma, configurando una historia construida a partir de un modelo de ortodoxia y de la proyección de un Otro que no será otra cosa que la sombra de sí mismo, representado en el judío y en el musulmán en los siglos XVI-XVII; en el afrancesado y en el liberal en los siglos XVIII y XIX; en la conspiración rojo-judeo-masónica y en el comunista en el siglo XX; y en el independentista y en el terrorista, muchas veces confundidos entre sí, en nuestros días. Figuras del Otro que no nos hablan tanto de aquello de lo que hablan como de una proyección paranoica que identifica lo *diferente con lo opuesto*².

84

Quizás no sea casualidad que la primera obra de Eugenio Trías (1969) abordara justamente este problema por el cual toda filosofía proyecta una sombra. Como tampoco lo es que Juan Goytisolo, uno de esos raros autores españoles –como lo fueron, de modos singulares, José Bergamín, Max Aub o Agustín García Calvo, de los que tantas veces nos separa justamente el mismo régimen que combatieron– que construyeron su obra a contrapelo de esa herencia nacional, decidiera autoexiliarse para emprender, ya de forma radical, su proyecto literario e intelectual. Edward Said, de quien fue uno de los introductores en España, dijo de él que era uno de esos pocos creadores *que cruzaron la línea* y que pasaron al otro lado de la frontera del imperialismo (Said: 23). La célebre frase de Stephen Dedalus en *El retrato del artista adolescente* («no serviré por más tiempo a aquello en lo que no creo, llámese mi hogar, mi patria o mi religión. Y trataré de expresarme de algún modo en vida y arte, tan libremen-

² Esa lógica es la que despliega Agamben en una conferencia, hablando de Tiqqun, donde dice: «Me gustaría concluir recordando una historia que me contó un gran amigo mío, José Bergamín, que estaba en la Guerra Civil en España, en 1936. El gobierno republicano los envió a él y a Rafael Alberti a los Estados Unidos para recibir un cierto apoyo del gobierno norteamericano, pero la policía les impidió la entrada y los empezó a interrogar, infinitamente, acusándoles de ser terroristas. Tras diez horas de interrogatorio, tras las cuales no les dejaron entrar, mi amigo José Bergamín me contó que dijo: "Escuchadme, yo no soy ni he sido nunca comunista, pero eso que creáis que es un comunista, eso es lo que soy". Y creo que hoy en día habría que decir lo mismo: "Nosotros no somos, ni seremos nunca, terroristas, pero eso que pensáis que es quizás un terrorista, eso es lo que somos"» (la conferencia puede escucharse aquí: <https://youtu.be/PYJ3uYeAlz0?t=690>). El texto fue publicado en *La hipótesis cibernética* (Acuarela Libros, 2015), de Tiqqun.

te como me sea posible, tan plenamente como me sea posible, usando para mi defensa las solas armas que me permito usar: silencio, destierro y astucia» [Joyce: 286]) podría ser una divisa de Goytisolo, cuyos libros no pudieron circular libremente en España desde 1962 hasta finales de los años setenta. Era él mismo quien escribía en los años ochenta, ya en la posdictadura:

«Las universidades y los estamentos culturales de España son una rica almaciga de anticuarios de diferentes ramas y saberes. A fin de preservar la necesaria quietud de sus verdades incontrovertidas y la imagen de la España occidental cristiana, y a fin de cuentas nacional-católica, forjada por Menéndez Pelayo y sus sucesores y epígonos [...], los anticuarios (...) han optado por obviar al fin, como si no existiese, la constante multiplicación de pruebas y argumentos que contradicen sus tambaleantes doctrinas y el precario edificio de sus ideas. (...)

Los anticuarios, citándose unos a otros, apuntalándose unos a otros, siguen exponiendo como vivas y fecundas unas «verdades históricas» que en países menos conformistas e intelectualmente menesterosos que el nuestro habrían sido condenadas desde hace tiempo a acumular el polvo» (Goytisolo, 1985: 1004).

El escritor barcelonés aludía también, en «Nuestra cultura», a

«una concepción patrimonial de la cultura y sus instituciones por parte del gremio de sus titulares, celosos guardianes de sus privilegios y de un saber a menudo vetusto y precario, amenazado por la falta de respeto y «rareza» de cuanto acaece fuera de sus bastiones y prolifera extramuros, bosque de letras en movimiento como el profetizado por las hechiceras de Macbeth» (1999: 1237),

y se refería a una «vieja tradición hispana del saber oculto», un saber que tendría que ocultar lo que sabe, que disimularse en otros saberes más «antiguos» u oficiales³. Esa vieja tradición del saber oculto, seguía Goytisolo,

«no murió como creen muchos con el fin de la Inquisición ni, salvando de un vuelo más de siglo y medio, con el exit de Franco. Subsiste disfrazada, con caracteres menos dramáticos, en numerosos departamentos de humanidades en los que la clerecía que los ocupa se aferra

³ No está de más aquí evocar a Deleuze: «Es sabido que las cosas y las personas, cuando comienzan, están siempre forzadas a esconderse, determinadas a esconderse. ¿Acaso podría ser de otro modo? Surgen dentro de un conjunto que todavía no las implicaba, y deben hacer resaltar los caracteres comunes que conservan con el conjunto, para no verse rechazadas. La esencia de una cosa no aparece nunca al comienzo, sino hacia la mitad, en la corriente de su desarrollo, cuando sus fuerzas se han consolidado». (Deleuze, 1984: 15-16).

a conocimientos y métodos estériles y ve con alarma, como una potencial amenaza, cualquier innovación exterior» (1999: 1237).

El tradicionalismo y conservadurismo de la institución universitaria habría seguido reproduciendo, en democracia, prácticas informales heredadas del franquismo, lo que, unido a una precariedad laboral que no ha dejado de crecer desde entonces, hace muy poco verosímil cualquier imagen de la universidad española, en tanto que institución, como instancia crítica o transformadora:

«Todavía continúa siendo tristemente habitual en el ámbito universitario español la ocultación o no desenvolvimiento de ideas propias, más o menos críticas respecto a las de quienes son los guardias y jueces en el cruce de fronteras llamado entre nosotros oposiciones, paso necesario para “llegar” a ser funcionario, esto es, profesor titular o catedrático y gozar de una privilegiada posición de relativa independencia. Hasta entonces, se hacen “méritos” en calidad de profesores contratados [...] en condiciones de auténtica miseria económica [...] e intelectual (a la sombra del cátedro o mandarín de turno, esperando se digne “sacar” a concurso-oposición “tu” plaza, sin apenas opción a ayudas y becas de investigación). En ese atolladero, resulta en extremo contraproducente y arriesgada la exposición y publicación de ideas originales y críticas. Los puestos de poder y responsabilidad siguen ocupados en gran parte por personas y personajes en su mayoría ineptos o maleables» (1238).

86

Goytisolo describía, desde su mirada externa, una universidad clientelar en la que las relaciones de vasallaje imposibilitarían en la práctica la libertad intelectual, reproduciendo en el campo universitario la minoría de edad que durante el franquismo había denunciado en el conjunto de la sociedad española. Con esas, el juicio del escritor era implacable: «Los efectos de treinta y cinco años de franquismo subsisten así dos décadas después de la muerte del dictador: las estructuras patrimoniales no han cambiado y, en términos generales, los dueños de prebendas y parcelillas de poder tampoco» (1238–1239). Lo que Goytisolo enlazaba con una historia de más larga duración: el mito de España, que hacía remontar hasta 1492, fecha del comienzo de la conquista de América, de la toma de Granada y de la expulsión de los judíos. Lo hacía en un libro llamado *España y los españoles* (Lumen, 1979): publicado en alemán en 1969, solo pudo aparecer en su propio país diez años después, a causa de la censura (la cual es, como estamos viendo, otro problema fundamental, junto con el exilio, para pensar el espacio intelectual español [Larraz]).

La escritura en Goytisolo implicaba todo un trabajo de anamnesis que –remontándose mucho más allá del franquismo– descubriría cómo muchos de los males de la contemporaneidad provendrían de una cerrazón histórica que tendría su mito en 1492, fecha que seguiría provocando efectos en la España olímpica y universal, plenamente moderna y progresada, de 1992. Se trataba, pues, de minar el «mito de España», del que no es difícil constatar la vigencia en la política contemporánea en formas que se creían superadas con la «normalización» de la democracia, treinta años después. Ese mito de España supondría la proyección de un cuerpo externo –de una sombra– que, sin embargo, sería interior a ella: «Cuando los Reyes Católicos acaban con el último reino moro de la Península y decretan la expulsión de los judíos asistimos al primer acto de una tragedia que, durante siglos, va a determinar, con rigurosidad implacable, la conducta y actitud vital de los españoles» (Goytisolo, 1979: 24).

Esa censura y los cuarenta años de exilio no pueden pasarse por alto si quiere hacerse una crítica de la institución universitaria actual, cuyo funcionamiento acaso pueda entenderse mejor insertándola en una larga historia de exclusiones como la que propone Américo Castro. Partiendo de aquí, podríamos entender que en la centralidad que detentan algunos tópicos de nuestra historiografía –como el que remite a la recién evocada «normalidad» o «anormalidad» de nuestro país⁴– no sólo está en juego la lógica de los nuevos dispositivos neoliberales sino también, bajo modos específicos, la insistencia de un pasado que no ha dejado de pasar.

La universidad, sin condiciones

«...la creciente marginación de tantos y tantos empleados a tiempo parcial, todos ellos infrapagados y marginados en la universidad, en nombre de lo que se denomina la flexibilidad o la competitividad».

Jacques Derrida (2002: 55-56)

Esa historia arqueológica no puede dejar de tener su articulación específica con nuestras instituciones universitarias, caracterizadas, formal e informalmente, por la ausencia de democracia interna y por la precariedad laboral. El profesorado asociado es, sin duda, el colectivo docente más expuesto a las miserias de la vida universitaria. En la Universitat de Barcelona, una de las más precarizadas de España, este colectivo que renueva anualmente sus contratos y cotiza menos de un tercio de jornada laboral, recibe en torno a 500 euros mensuales por llevar a cabo el máximo de docencia permitida,

⁴ Puede leerse al respecto Delgado (2014).

equivalente a tres cuartas partes del contrato de un profesor a tiempo completo, y está excluido del conjunto de privilegios del que goza este colectivo. En 2020 constituía el 42 % del personal docente e investigador de la UB: casi 2.500 miembros de un total de menos de 6.000 docentes (Pau Rodríguez, 2020). Ahora bien, su voto a la hora de elegir representantes no computa proporcionalmente, y ronda sólo el diez por ciento. ¿Cómo pensar, cómo actuar libre o críticamente en esas condiciones, con esos salarios de miseria, expuestos a la renovación anual de los contratos⁵? En ese sentido, no es posible pensar hoy en día *la universidad sin condición* a la que se refirió Derrida, esa universidad que supondría «el derecho primordial a decirlo todo, aunque sea como ficción y experimentación del saber, y el derecho a decirlo públicamente, a publicarlo» (14), sin pensar al mismo tiempo que estamos en una *universidad sin condiciones*: una universidad que, implementando medidas neoliberales sin por ello abolir los antiguos privilegios (que quedan reservados a una minoría que tiene acceso a los órganos de reproducción y representación), se sostiene en la precariedad.

88

Yo mismo entré en la Universitat de Barcelona en el otoño de 2010 como profesor asociado, y lo fui hasta 2019. Desde entonces, nuestras universidades se han transformado a ritmo acelerado. En la primavera de 2011, coincidiendo con los acontecimientos del 15-M, el decano de la facultad de Filología reunió al profesorado para anunciar que la carrera académica, tal como se entendía hasta entonces, había acabado. En aquellos momentos se hablaba de «crisis», pero se trataba de un desmantelamiento; se hablaba de recortes, como si se tratara de una pura cuestión cuantitativa, pero lo que estaba en juego era un cambio de modelo. Paralelamente a ese proceso, empezó a concebirse al alumno como cliente. En la primavera siguiente, en 2012, apareció en la facultad un cartel que decía lo siguiente: «No et preocupis pel teu futur, ocupa-te'n»⁶. Era propaganda de enseñanza de Máster y de Posgrado de la propia Universitat de Barcelona dirigida, en ese contexto, a los alumnos de grado: «No te preocupes por tu futuro, ocúpate de él». Esa frase imperativa funcionaba, y aun funciona, como un dispositivo de captura para la constitución y movilización de las nuevas subjetividades endeudadas.

⁵ Mientras escribo este texto, Joan Subirats, ministro de Universidades, ha anunciado que el anteproyecto de la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU) supondrá la conversión de una buena parte de los contratos anuales del profesorado asociado en contratos indefinidos, sin que se hayan definido aún los detalles concretos de la medida (cf. Silió). Cabe señalar que esta medida, en el caso que se aplique, no acabaría en ningún caso con los salarios de miseria, que suponen un agravio comparativo en toda regla, que recibe este colectivo.

⁶ http://www.ub.edu/web/ub/ca/menu_eines/noticies/2012/07/031.html

Es cierto que esas lógicas venían de mucho antes, pero cabe constatar cómo, a través de su implementación, la universidad española y las prácticas académicas asociadas a ella se han transformado, en pocos años, de un modo radical. Lo primero que ocurrió fue que las asignaturas, materias y disciplinas se convirtieron en créditos, mensurables en tiempo de trabajo abstracto; la especificidad de las disciplinas, en un continuo de conocimiento; el estudiante, en cliente; y los estudios, en un instrumento para valorizar el propio currículum en el mercado de trabajo. Donde las humanidades y lo que, con Agamben, podríamos llamar la práctica del estudio⁷, por fuerza han de estar en falta respecto a un modelo que tampoco es el de las ciencias exactas, sino el de las finanzas⁸.

Junto a ese proceso, y no por casualidad, hemos asistido a la precarización progresiva de las condiciones laborales de los trabajadores⁹. La Univer-

⁷ «Lo studio è, invece, una condizione permanente. Si può, anzi, definire studio il punto in cui un desiderio di conoscenza raggiunge la sua massima intensità e diventa una forma di vita: la vita dello studente –meglio, dello studioso. Per questo –al contrario di quanto implicito nella terminologia accademica, in cui lo studente è un grado più basso rispetto al ricercatore– lo studio è un paradigma conoscitivo gerarchicamente superiore alla ricerca, nel senso che questa non può raggiungere il suo scopo se non è animata da un desiderio e, una volta raggiunto, non può che convivere studiosamente con esso, trasformarsi in studio.

Si può obiettare a queste considerazioni che mentre la ricerca ha sempre di mira una utilità concreta, non si può dire lo stesso dello studio, che, in quanto rappresenta una condizione permanente e quasi una forma di vita, può difficilmente rivendicare un'utilità immediata.» (Agamben, 2017). Por su parte, se lee en un panfleto firmado en 1970 por la Comuna Antinacionalista Zamorana titulado *De los modos de integración del pronunciamiento estudiantil* que el pronunciamiento de los estudiantes constituía una negativa a convertir el estudio en un proceso destinado a una finalidad: «nuestra situación consiste sobre todo en el no pasar de aquí, en el seguir siendo estudiantes indefinidamente, en el quedarnos en la brecha en esta situación indefinida y falta de colocación, que es lo único que caracteriza a los estudiantes hasta cierto punto» (1979: 13).

⁸ Como ha señalado Raúl Rodríguez Freire, «bajo el dominio del neoliberalismo, se ha implantado una cultura de la auditoría que en la práctica (piénsese en las acreditaciones y sus informes de autoevaluación, en los convenios de desempeño, en la evaluación de pares, en los referatos, etc., etc., etc.) ha significado el retorno «renovado» de un espíritu burocrático neotaylorista que no ha hecho sino disciplinar y controlar el trabajo intelectual, cuando no reducirlo a mera transmisión de competencias *ad hoc* a los requerimientos del mercado, competencias que son incompatibles con el pensamiento crítico que toda universidad dice fomentar» (2018:7-8). Para la genealogía del concepto de «capital humano» y de las actuales prácticas neoliberales, se pueden leer, del mismo autor, las «Notas sobre la inteligencia precaria (o sobre aquello que los neoliberales llaman *capital humano*)» (2020).

⁹ Cf. Echaves, Gómez Villar y Ruido (2019). Escribe ahí Antonio Gómez: «Los escenarios del posttrabajo están habitados por vidas abandonadas, una zona de indeterminación, de indistinción, en la que cualquier vida, incluso aquellas carentes de estatuto jurídico, se halla inmersa en la producción biopolítica [...]. El abandono quiere decir que la precariedad es una forma de inclusión exclusiva [...]. Tener un “empleo” es un privilegio al que pocos pueden acceder [...]. Aquello que llamamos “desempleo” ya no es la ausencia de trabajo, sino la privación de empleo –si por empleo

sitat de Barcelona se vendía a sí misma, en esa misma publicidad, como la primera universidad de España. 500 años de historia que equivalían, si hacemos un cálculo aproximado, a los 500 euros de sueldo que recibíamos, y siguen recibiendo en tantos otros casos, los profesores asociados que ponen su cuerpo a su servicio. Prestigio y miseria que se combinan también en los mismos rankings de excelencia en los que destaca esa misma universidad.

En 2012 una candidata al rectorado se presentó bajo el siguiente lema: «Entre tots, fem UB», que se puede traducir como «Entre todos, hacemos UB», «construimos nuestra universidad», pero también –conminatoriamente– como «hagamos UB», donde –además– se puede escuchar, como ya agregaba ese eslogan, «fem-ho bé», o sea: «hagamos bien las cosas». Lo que imagino que el publicista no pensó es que algunos profesores asociados pudiéramos escuchar en ese mismo eslogan, desde nuestra condición de *resto* o *desperdicio*, «estiércol UB» o «excremento UB» (pues el *fem* es también el estiércol, ese resto inconfesable que hace que florezca más viva y más brillante la cultura), en un momento en que formamos una plataforma de profesores asociados y, entre otras cosas, decidimos ir a clase, y a las manifestaciones, vestidos con bolsas de basura de las que colgaban nuestros salarios, sacando a relucir un problema que empezábamos a descubrir que no era meramente privado, ya que nosotros éramos, en gran medida, la fuerza material –excluida, sin embargo, del espacio político de la institución– a partir de la cual se sostenía, y se sigue sosteniendo, nuestra universidad.

90

Tanto el nuevo precariado universitario como los estudiantes aparecían así, como muestra la propaganda, en una situación de endeudamiento generalizado. El estudiante pasaba a estar endeudado ya desde siempre con un futuro que aparecía como oportunidad y amenaza, y en el que desde entonces tendría que invertir y, por lo tanto, endeudarse. En lo que respecta al profesorado como cuerpo, pasaba a estar endeudado con la institución. Según los cálculos de la universidad, los profesores de nuestra facultad le *debíamos horas*. Además, algunos investigadores producían más que otros, por lo que algunos de ellos –según la media con la que desde entonces pasamos a ser evaluados en cuatro categorías: A, B, C, D, en función de dos criterios: *output* (producción) e *input* (captación de recursos)– estarían en deuda con el resto.

entendemos un conjunto de “derechos” que han sido expropiados a la fuerza de trabajo: estabilidad, acceso a determinadas garantías y titularidad de un complejo de derechos socialmente reconocidos. La desocupación se configura hoy propiamente como la abolición del trabajo específico propio del capitalismo industrial», contexto en el que empiezan a proliferar «trabajos» que «no llegan a un nivel de ingresos por encima del umbral de la pobreza» (Gómez Villar, 2019:47-50), entre los cuales se inscribe de forma clara el de profesor asociado. Como afirma ahí Antonio Gómez, «la precariedad es un plano de inmanencia sobre el que el capital articula estrategias de captura [...]. Somos gobernados a través de la precariedad» (51).

Y, a su vez, profesores y departamentos pasarían a estar endeudados con las agencias de acreditación, en lo que no deja de ser una muestra palpable del fundamento religioso del capitalismo y de sus modos contemporáneos de producción de culpa y de justificación del sacrificio.

En este contexto la Universidad empezó a ser acusada de estar económicamente endeudada con unos gobiernos que, a su vez, pasaron a hacer funcionar la deuda como un dispositivo de control, el cual, de hecho, no implica simplemente una relación económica, sino que es también generador de subjetividades permanentemente en falta (Lazzarato:24). Maurizio Lazzarato recordaba en *La fábrica del hombre endeudado* que cada niño francés nacía hacia el año 2010 con una deuda de 22.000 euros (29) –y en 2014, la deuda que el estado español transfería a cada ciudadano en 2014 rondaba los 20.000 euros. Por otro lado, si la Comuna Antinacionalista Zamorana, y con ella Agustín García Calvo, propusieron en los años setenta la abolición de los exámenes para hacer posible el estudio y una forma de vida asociada a él¹⁰, desde entonces los dispositivos de evaluación no han dejado de extenderse y multiplicarse, no solo en las aulas y en la universidad, sino a lo largo y ancho de nuestras *sociedades de control* (Deleuze, 2012): estamos inscritos, en efecto, en un régimen de evaluación continua y generalizada, en el que (casi) todos evalúan a (casi) todos y en el que el número funciona como criterio último de racionalidad.

De los discursos de la crítica a la crítica del discurso

¿Cómo, partiendo de estas condiciones, se haría posible transformar la universidad? ¿Cómo, por lo menos, fomentar en ella los espacios de transformación? Introduzcamos un desvío: en la Francia de la segunda mitad de los años sesenta se dieron toda una serie de acontecimientos que llegaron a poner en crisis –momentánea, puntualmente– la legitimidad de la institución universitaria francesa. Mayo del 68 y la creación de la Université de Vincennes tienen que ver con eso. Roland Barthes, uno de los autores que puso en cuestión la legitimidad de los discursos críticos sostenidos por la antigua institución universitaria, escribía lo siguiente en el prólogo italiano de 1968 a *Crítica y verdad* (que cito en catalán, pues este texto, que no se encuentra ni en francés ni en castellano y que valdría la pena leer de nuevo, fue publicado en la editorial Llibres de Sinera en 1969):

«*La Universitat*: aquesta paraula, a França, es declina en singular: la Universitat francesa, malgrat les localitzacions regionals, és –o

¹⁰ «Para seguir siendo estudiantes indefinidamente, parece que el método más eficaz es no examinarse» (Comuna Antinacionalista Zamorana, 1979:44).

era, almenys, fins aquests últims temps– una institució unitària, definida per un cos i per un esperit, conjunció que denominem precisament un *esperit de cos*. El cos de la Universitat, és el conjunt dels seus professors, marcats essencialment per un grau: el doctorat en lletres. Aquest doctorat, del qual se'n parla molt avui per reconèixer-ne les molèsties, però que ningú no sembla disposat a suprimir ni tan sols a alterar, aquest doctorat està sotmès, per obligació de l'ús, a un cert *llenguatge*: aquest llenguatge, que podríem anomenar l'escriptura universitària, és fet d'una censura generalitzada» (Barthes, 1969: 9).¹¹

Se trataría, según Barthes, de «asegurar del costat de la institució universitària, una protecció vital contra els llenguatges nous que corren periòdicament el risc d'alterar el sistema dels cursos, dels exercicis i dels examens»¹² (11).

Cabe formular la misma pregunta respecto a España: ¿cuál ha sido, y tal vez cuál es, el «espíritu de cuerpo» de la universidad española? ¿Se declina en singular, en plural? ¿En una lengua, en varias? ¿En qué ha consistido el pensamiento literario español y cuál ha sido su Sombra? Francisco Vázquez García ha estudiado esa cuestión respecto a la Filosofía. En el campo de los estudios literarios, y especialmente de la Filología Hispánica (la cual regula hasta el día de hoy, en España, las relaciones del saber académico con una parte importante de nuestra propia tradición literaria), la presencia de la estilística católica de Dámaso Alonso, que se articula perfectamente con la antropología del franquismo, ha sido crucial¹³. Como escribía José Vidal Beneyto en 1981, la estilística cumplió la función de «instrumento de control y de administrador del acceso de otros paradigmas científico–literarios» (21). De ese modo, cuando algunos de esos discursos franceses –agrupados vagamente bajo el nombre de «estructuralismo»– fueron introducidos en la universidad, lo fueron a

¹¹ «*La Universidad*: esta palabra, en Francia, se declina en singular: la Universidad francesa. A pesar de las localizaciones regionales, es –o era, al menos, hasta los últimos años– una institución unitaria, definida por un cuerpo y por un espíritu, conjunción que denominamos precisamente un *espíritu de cuerpo*. El cuerpo de la Universidad, es el conjunto de sus profesores, marcados esencialmente por un grado: el doctorado en letras. Este doctorado [...] está sometido, por la obligación del uso, a un cierto *lenguaje*: este lenguaje, que podríamos llamar la escritura universitaria, se construye a través de una censura generalizada».

¹² «Asegurar para la institución universitaria una protección vital contra los lenguajes nuevos que corren periódicamente el riesgo de alterar el sistema de los cursos, de los ejercicios y de los exámenes».

¹³ Cabe señalar que ese Dámaso Alonso es el mismo (¿el mismo?) que tradujo antes de la guerra civil las palabras del Retrato del *artista adolescente* de Joyce que citábamos más arriba. Como ha indicado Miguel Casado, «él, que en su juventud había traducido a Joyce, apareció después como cerebro de una oscura nacionalización humanista de la poesía española que la abocó a un estéril tradicionalismo» (2005:22).

partir de las premisas de una estilística que se encontraban en las antípodas del discurso estructural. El *antihumanismo* del estructuralismo (que se resume en la idea de Lévi-Strauss según la cual *es el lenguaje el que constituye al hombre y no el hombre el que constituye al lenguaje* [Paz, 1999: 23-24]) quedaba así invertido y obturado en un misterioso estructuralismo humanista de la expresión, especie de monstruo teórico según el cual *el hombre es el dueño de su lenguaje y la verdad es un misterio*. De ese modo, todo aquello que tiene que ver con el estructuralismo en sentido fuerte (llámesele poses-estructuralismo, pensamiento del 68 o deconstrucción), quedó neutralizado, excluido o marginado. Lo que parece una muestra suficientemente palpable, que extiende sus efectos hasta hoy, de lo que planteábamos más arriba.

Nora Catelli, crítica argentina que llegó a España en 1976 huyendo de las amenazas de la Triple A, ha sido tajante al respecto: «España es el único país europeo (...) donde la "Teoría de la Literatura y Literatura Comparada" es un área de conocimiento específica, lo cual se debe, precisamente, al rechazo de la teoría. Al no poder suprimirla, la universidad española la encapsuló» (2015: 131). Después de una década en España, Catelli se preguntaba, en 1987, tanto por «la situación actual de la crítica en España» como por «los límites teóricos del discurso crítico en la reflexión actual» (1987: 30). Una interrogación que podía formular en parte gracias a la perspectiva que resultaba de su posición extraterritorial: venida de fuera, su gesto –que hacía contrastar las modalidades locales de la crítica con las de su propia tradición nacional– tenía que ser forzosamente comparatístico. En esa conferencia, titulada «Retóricas y jergas en la crítica contemporánea», se trataba de diferenciar entre *los límites de la crítica contemporánea* («los límites teóricos del discurso crítico en la reflexión actual») y *los límites de la crítica en España* (los cuales, serían, a fin de cuentas, «los límites de sus críticos»). Catelli señalaba que entre ambas interpretaciones del problema había «un hiato, un auténtico vacío» (1987:30) que remitía, precisamente, al vacío que se abriría entre la crítica contemporánea y los modos de practicarla en España.

Basta comparar, al respecto, el caso español con el argentino, en el que la práctica de los estudios literarios se transformó de un modo mucho más radical en las principales universidades del país en los primeros años de la posdictadura, cosa que no ocurrió en España, donde el encapsulamiento de la Teoría de la Literatura estuvo acompañado de una marcada pulsión continuista. En España, las nuevas cátedras de Teoría de la Literatura surgieron de la escisión de las antiguas cátedras de Gramática General y Crítica Literaria. En 1983, con la reforma universitaria de José María Maravall, los catedráticos de Gramática General y Crítica Literaria tuvieron que escoger entre una de las dos nuevas áreas de conocimiento: Lingüística General

(que integraba la antigua Gramática General) y Teoría de la Literatura (que sustituía a Crítica Literaria). Esta reforma incluía también la creación de una asignatura de Teoría de la Literatura como materia troncal para todas las carreras de Filología (Pozuelo Yvancos, 2011:285).

Siete años después, en 1990, se establecía la posibilidad de cursar una Licenciatura de segundo ciclo en Teoría de la Literatura y Literatura Comparada, y en el año 2001 el área de Teoría de la Literatura se convirtió en área de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada. De ese modo, se crearon desde mediados de los ochenta cátedras y titularidades con el nombre de la disciplina por traslado desde Literatura Española o por oposición a nuevas cátedras. Así, los nuevos profesores del área de Teoría de la Literatura habían sido, en la mayoría de los casos, discípulos de profesores de Gramática General, lo que explica el entronque eminentemente lingüístico del área, el cual remite a su vez a la tradición estilística. El nuevo bloque de la Teoría Literaria se articuló en gran medida a través de la Semiótica, la cual formó un tejido institucional en España en la década de los años ochenta. En 1983 se realiza su primer congreso («Congreso Internacional sobre Semiótica e Hispanismo» (Madrid, 20–25 de junio de 1983), en el CSIC, coordinado por Miguel Ángel Garrido Gallardo, quien afirmaba en relación a ese encuentro: «A la “deconstrucción”, por ejemplo, apenas se la menciona ni para polemizar» (1984: 22).

94

Todo ello da cuenta de la afirmación de Catelli citada más arriba, referida al «encapsulamiento» de la teoría literaria en España. Encapsulamiento que es, al mismo tiempo, su prisión. De ese modo, la teoría de la literatura podría ser *el Otro del hispanismo* (uno de sus Otros), y, dentro de la propia teoría, la deconstrucción (y todo lo que tiene que ver con el izquierdismo sesentayochista y los llamados «posestructuralismos») sería *el Otro, la Sombra de la teoría*. Una muestra de ello —en la que se imbrican los diversos órdenes que antes hemos aludido— es la denegación por parte del Ministerio de Ciencia e Innovación, en 2009, de un proyecto de investigación sobre «Pensamiento literario español del siglo XX» dirigido por Túa Blesa. Este episodio, que no desarrollo aquí pues ya he tratado en otro lugar (Hidalgo Náchter, 2020; ver también Blesa, 2012), muestra, junto al lugar de la deconstrucción en el campo español de la Teoría de la Literatura a comienzos del siglo XXI, la articulación de las antiguas prácticas con los nuevos dispositivos, que no siempre acaban con las antiguas formas de territorialización del espacio académico, sino que en ocasiones la declinan —por otros medios— de modo similar.

El estudio de esas genealogías permite reconocer algunos de los motivos por los que la deconstrucción ocupa un lugar claramente dominado en el corpus académico de la teoría literaria española —y está prácticamente ausente en el Hispanismo. Cabría preguntarse de modo análogo qué ocu-

re con las propuestas feministas, postcoloniales y decoloniales, o con los planteamientos que incorporan la problemática *queer* o la del iberismo. Donde cabría formular una doble cuestión. Primero, qué lugar ocupan en el campo general en el que se inscriben y qué diálogos establecen (si es que los hay y en qué sentidos) con otros campos o modos de problematización del saber. En segundo lugar, cuál es su configuración interna y cuáles son las versiones de los mismos que se han vuelto centrales o hegemónicas. Volviendo al Hispanismo, cabe señalar las diferencias entre el practicado en España, y muchas veces exportado al extranjero, y otros hispanismos practicados mayormente fuera de España. Pienso, por dar unos pocos casos, en el trabajo que llevan a cabo investigadores como Mari Paz Balibrea desde Inglaterra o Sebastiaan Faber desde los Estados Unidos. En ambos casos se percibe la activación de tradiciones críticas (teóricas) con poco recorrido en España, las cuales, sin embargo, están contribuyendo a transformar desde hace tiempo las prácticas críticas sostenidas desde España.

Walter Benjamin afirmaba en 1934, en las páginas finales de *El autor como productor*, un texto en el que reflexionaba sobre el lugar del escritor y del intelectual y sobre el problema del compromiso: «Tal vez hayan caído ya en la cuenta de que las argumentaciones ante cuyo final nos encontramos le plantean al escritor una sola exigencia: la de *reflexionar* sobre su posición dentro del proceso de producción» (Benjamin: 313). Hacia ese mismo horizonte apuntan estas reflexiones, trasladándolas a la universidad española contemporánea y preguntándose por qué prácticas inventar o rescatar, qué lazos tejer –tanto dentro de ella como con su afuera– para contribuir a fomentar la articulación, en nuestras universidades, de múltiples espacios y prácticas de resistencia y transformación no subordinados a la reproducción de lo Mismo, donde cabe preguntarse también, como plantea raúl rodríguez freire, por «los modos en que contribuimos a la servidumbre, por lo general de manera voluntaria» (2018: 39), y por «una política de la escritura que logre sustraerse al modo de producción académico capitalista» (29)¹⁴. O que, colocándose entre diversos modos de producción, pueda hacer emerger un tercer término, en guerra con los dos anteriores, que conecte las luchas pasadas con aquellas todavía por venir. En este punto,

¹⁴ «Nuestros libros, nuestros textos, lo que publicamos, lo que producimos, ¿transforman o refuerzan la forma de trabajo impuesta por el capitalismo (académico) contemporáneo?» (rodríguez freire, 2018: 45). En ese sentido, se ha referido al «intelectual rutinario», el cual habría renunciado a problematizar «el aparato de producción» (47) en el que se inscribe. Frente a ello, apuesta por la creación de nuevas prácticas y espacios que impliquen una desujeción del dispositivo de captura neoliberal. Así, como una de tantas propuestas, sugiere que pasemos a publicar «en espacios que se sustraigan a la valoración privada y comercial, espacios que habrá que inventar colectivamente» (144). El valor de esos espacios no es sólo el de la sustracción, sino también el de apuntar a aquello indeterminado que pueden abrir al liberar la fuerza de trabajo, y con ella la vida, de ese dispositivo de captura y retención.

no estará de más recordar a Foucault, cuando escribía en 1971, siguiendo la misma lógica del camuflaje evocada más arriba por Deleuze:

«El gran juego de la historia es quién se amparará de las reglas, quién ocupará la plaza de aquellos que las utilizan, quién se disfrazará para pervertirlas, utilizarlas a contrapelo, y utilizarlas contra aquellos que las habían impuesto; quién, introduciéndose en el complejo aparato, lo hará funcionar de tal modo que los dominadores se encontrarán dominados por sus propias reglas» (1979: 18).

Referencias

Agamben, G. (2004) «Archeología di un'archeologia», en Enzo Me-landri, *La linea e il circolo. Studio logico-filosofico sull'analogia*. Macerata, Quodlibet.

Agamben, G. (2015) en Tiqqun, «A propósito de Tiqqun», *La hipótesis cibernética*. Acuarela Libros.

Agamben, G. (2017) «Studenti», *Quodlibet*, 15 de mayo de 2017. Disponible en: <https://www.quodlibet.it/giorgio-agamben-studenti>

Barthes, R. (1969) «Pròleg a la versió italiana», *Crítica i veritat. Sinera*, pp. 9–15.

Benjamin, W. (2009) «El autor como productor. Discurso en el Instituto para el Estudio del Fascismo en París, el 27 de abril de 1934» (pp. 297–315), *Obras (libro II, volumen 2)*, trad. Jorge Navarro Pérez. Abada.

Blesa, T. (2012) «Investigación y mentira», *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, (18), pp. 466–480.

Casado, M. (2005) «La pregunta por la poesía (apuntes para trazar un marco)» (2002), *Los artículos de la polémica y otros textos sobre poesía. Biblioteca Nueva*, pp. 19–28.

Catelli, N. (1987) «Retórica y jergas en la crítica contemporánea», 452ºF. *Revista de teoría de la literatura y literatura comparada*, (12), 30–40. Disponible en: http://www.452f.com/pdf/numero12/12_452f_Testimonios_orgnl.pdf

Catelli, N. (2015) «El oficio y la academia: apuntes sobre las modalidades de circulación y producción de los libros», *Orbis Tertius*, XX(21), pp. 128–132 Disponible en: <http://www.orbistertius.unlp.edu.ar/article/view/OTv20n21a13/6821>

Comuna Antinacionalista Zamorana (1979) *De los modos de integración del pronunciamiento estudiantil*. La Banda de Moebius.

Deleuze, G. (1984) *La imagen-movimiento. Estudios sobre cine 1*, trad. Irene Agoff. Paidós.

Deleuze, G. (2012) «Post-scriptum sobre las sociedades de control», *Polis*, nº 73 Disponible en: <http://polis.revues.org/5509>

- Delgado, L. E. (2014) *La nación singular. Fantasías de la normalidad democrática española* (1996-2011). Siglo XXI.
- Derrida, J. (2002) *Universidad sin condición*, trad. de Peretti, C. y Vidarte, P. Trotta.
- Echaves, M., Gómez Villar, A., Ruido, M. (eds.) (2019) *Working Dead*. Ayuntamiento de Barcelona / La Virreina.
- Foucault, M. (1979) «Nietzsche, la genealogía, la historia», *Microfísica del poder*, trad. Varela, J. y Álvarez-Uría, F. Ediciones de la Piqueta, pp. 7-29.
- Garrido Gallardo, M. A. (1984) «Jakobson y la semiótica literaria» (pp. 11-25), *La crisis de la literalidad*. Taurus, 1987.
- Gerbaudo, A. (2016) *Políticas de exhumación. Las clases de los críticos en la universidad argentina de la posdictadura (1984-1986)*. Ediciones UNL.
- Gómez Villar, A. (2019) «Los escenarios del postrabajo: un nuevo plano de inmanencia temporal» (pp. 47-67), en Echaves, M., Gómez Villar, A. y Ruido, M. (eds.), *Working Dead*, Barcelona, Ayuntamiento de Barcelona / La Virreina.
- Goytisolo, J. (1979) *España y los españoles*. Lumen.
- Goytisolo, J. (1985) «Albricias filosóficas». *Contracorrientes* (1985). En *Obras completas VI. Ensayos literarios* (1967-1999). Galaxia Gutenberg, pp. 1003-1006.
- Goytisolo, J. (1999) «Nuestra cultura», *Cogitus interruptus* (1999). En *Obras completas VI. Ensayos literarios* (1967-1999). Galaxia Gutenberg, pp. 1235-1252.
- Hidalgo Nácher, M. (2019) «La herencia teórica, las vueltas del Humanismo y el dispositivo de la deuda» (pp. 103-115), *El taco en la brea*, vol. I, nº 9. Disponible en: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ElTacoenlaBrea/issue/view/730>
- Hidalgo Nácher, M. (2020) «Tradiciones por venir». Pueo, J. C. y Saldaña, A. (2020). La escritura como estuario de la crítica. Textos in honorem Túa Blesa. *Tropelías*, (7), 10-27. Disponible en: <https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/tropelias/article/view/4802>
- Hidalgo Nácher, M. (2022) *Teoría en tránsito. Arqueología de la crítica y la teoría literaria españolas de 1966 a la posdictadura*. Universidad Nacional del Litoral / Universidad de Barcelona. Disponible en: https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/6659/TeoriaEnTransito_Web.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Joyce, J. (2008) *Retrato del artista adolescente*, trad. Dámaso Alonso. Alianza.
- Melandri, E. (2014) *La línea e il circolo. Studio logico-filosofico sull'analogia*, Macerata, Quodlibet.
- Larraz, F. (2014) *Letricidio español: censura y novela durante el franquismo*. Trea.
- Lazzarato, M. (2011) *La fabrique de l'homme endetté. Essai sur la condition néolibérale*, París, Amsterdam.

Paz, O. (1999) *Memorias y palabras. Cartas a Pere Gimferrer (1966–1997)*. Seix Barral.

Pozuelo Yvancos, J. M. (2011) (dir.) *Las ideas literarias (1214–2010). Historia de la literatura española. Volumen 8*. Crítica.

rodríguez freire, r. (2018) *La condición intelectual. Informe para una academia*. Mimesis.

rodríguez freire, r. (2020) «Notas sobre la inteligencia precaria (o sobre aquello que los neoliberales llaman *capital humano*)» (pp. 89-128), en rodríguez freire, r. *La universidad sin atributos*, Macul.

Rodríguez, P. (2020, 9 de marzo) «Falsos profesores asociados ganan la batalla a la Universitat de Barcelona: deberán ser contratados como indefinidos», *eldiario.es*.

Said, E. W. (1993) *Cultura e imperialismo*, trad. Nora Catelli. Anagrama.

Silió, E. (2022) «Golpe a la temporalidad en las universidades: 25.000 profesores asociados serán indefinidos a tiempo parcial», *El País*, 14 de junio de 2022 Disponible en: <https://elpais.com/educacion/universidad/2022-06-14/golpe-a-la-temporalidad-en-las-universidades-25000-profesores-asociados-seran-indefinidos-a-tiempo-parcial.html>

Trías, E. (1969) *La filosofía y su sombra*. Seix Barral.

Vidal Beneyto, J. (1981) *Posibilidades y límites del análisis estructural*. Editora Nacional.

Conspirar (en) la Universidad. Notas desde una filosofía jurídica plebeya

Daniel J. García López

Bio Daniel J. García López Licenciado y Doctor en Derecho por la Universidad de Almería. Profesor Titular de Filosofía del Derecho en la Universidad de Granada. Ha realizado estancias de investigación en universidades de España, Alemania, Italia, Puerto Rico y Cuba. Trabaja sobre historia de las metáforas/conceptos jurídicos, pensamiento italiano contemporáneo y gubernamentalidad de corporalidades disidentes desde perspectivas queer. Sus últimos libros son *Gobernar los cuerpos. La biopolítica como caja de herramientas* (Ed. Tirant lo Blanch, 2022) e *Ínsulas extrañas. Una ontología jurídica de la vida a través de la Italian Theory* (Ed. Tirant lo Blanch, 2023).

Introducción a las tres crisis de la Universidad

La visión que nos legó Max Weber del Estado como aquel que tiene el monopolio del uso de la violencia es un tanto reduccionista. Por eso, acudiendo a Michel Foucault, el Estado también monopoliza el conocimiento: desde los Registros Civiles hasta las inspecciones de hacienda pasando por las propias instituciones educativas y de investigación. Por eso no es posible desligar la historia del Estado moderno de la historia de las instituciones cognitivas: qué es conocimiento, quién sabe, qué se sabe, quién ignora, qué se ignora, cómo se produce conocimiento, quién lo produce, etc. son preguntas que solo pueden ser resueltas si se opta por una visión política de la epistemología (Broncano, 2020a), pues no hay que olvidar que si el conocimiento es construido socialmente, la sociedad también está construida epistémicamente (Fricker&Brady, 2016). Es lo que se ha venido a llamar *giro agencial* de la epistemología, planteado desde la epistemología de las virtudes por el filósofo cubano Ernest Sosa (Sosa, 1991 y 2017).

Y si hay una historia paralela, también la hay con respecto a las crisis. Boaventura de Sousa Santos identifica tres grandes crisis ante las cuales se enfrenta la universidad: hegemonía, legitimidad e institucional (Santos, 2017, pp. 175-184). La primera estaba relacionada con las contradicciones entre las funciones tradicionales de la Universidad (producción de pensamiento crítico, de conocimiento científico y alta cultura, necesarios para la formación de las élites) y las que a lo largo del siglo XX le habían sido atribuidas (producción de conocimiento instrumental y cultura media útiles para la formación de mano de obra cualificada requerida por el mercado). La crisis de la legitimidad ocurriría en el paso de la Universidad como una institución homogénea (accesible a un único sujeto) a su democratización (accesibilidad de masa). La crisis institucional supondría pasar de un modelo de autonomía a otro de sometimiento a los criterios de eficacia y productividad empresariales. Su especificidad organizativa es sustituida por un modelo externo vinculado a la idea de eficiencia.

La última de las crisis ha sobresalido, monopolizando las agendas y propuestas de cambio. Esos cambios fueron inducidos por un modelo de desarrollo económico que se ha impuesto globalmente, aunque las causas y consecuencias puedan variar en cada país (Brown, 2015): el neoliberalismo. Y para afrontar esta crisis, la Universidad ha quedado bajo la tutela de una suerte de *troika académica* (seis empresas transnacionales que controlan más del 50% de las revistas y editoriales; tres de ellas son dueñas de JCR y Scopus; y las agencias de evaluación como Aneca) que nos muestra que el rey (la Universidad) reina pero no gobierna (García López & Winter

Pereira, 2021). Desde este imperio cognitivo, esta troika académica sería la encargada de conceder ciudadanía académica (Ryan-Flood & Gill, 2009) y estatus epistemológico en una situación de deuda permanente. Esto provoca un privilegio sobre las ciencias duras y disminuye el status epistémico de todo aquello que no tenga resultados en el corto plazo (eficiencia). Lo que tenemos son dinámicas endógenas de privatización en la educación superior por medio de tecnologías de control que evalúan constantemente la producción académica (Ball & Youdell, 2007; Luengo & Saura, 2014). La Universidad sin Universidad genera una política sin política, dejando el campo abierto al neoliberalismo.

La Universidad como productora de subjetividad

Si bien el conocimiento producido en la Universidad se presenta desde los caracteres de objetividad, neutralidad, universalidad, imparcialidad, abstracción, no puede obviarse que todo conocimiento es una obra producida por un sujeto. Y todo sujeto es el efecto de una red de dispositivos de saber/poder. El sujeto está inmerso en relaciones de producción y significación. Cartografiar el mapa del poder, como bien nos enseñó Foucault, no puede quedarse solo en el entramado institucional –en este caso la institución académica–, sino que tiene que descender a la malla, a la red de relaciones de producción de subjetividad. En palabras del filósofo francés: «Esta forma de poder se ejerce sobre la vida cotidiana inmediata que clasifica a los individuos en categorías, los designa por su propia individualidad, los ata a su propia identidad, les impone una ley de verdad que deben reconocer y que los otros deben reconocer en ellos. Es una forma de poder que transforma a los individuos en sujetos. Hay dos significados de la palabra sujeto: sometido a otro a través del control y la dependencia, y sujeto atado a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismo. Ambos significados sugieren una forma de poder que subyuga y somete» (Foucault, 1988: 7). El poder, por tanto, no solo domina (visión negativa, represiva), sino que también produce subjetividad.

Por eso el poder no solo puede ser conceptualizado desde la institución como un ente monolítico, sino a partir de la idea de dispositivo: «comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no-dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos» (Foucault, 1985: 127). El objetivo del dispositivo, en tanto red heterogénea de relaciones de saber/poder en el que también se encuentra la institución universi-

taria, consiste en imprimir sobre el cuerpo de cada individuo un conjunto de saberes, de prácticas discursivas y no discursivas, de instituciones, para poder gestionarlo, administrarlo, controlarlo, gobernarlo. Por eso el dispositivo no funciona desde lo represivo capturando individuos, sino desde la producción de sujetos por medio de un conjunto heterogéneo y multiforme de instituciones, normas, reglamentos, formas de comportamiento, técnicas, etc. que, asignando a un sujeto la potestad para garantizar la veracidad del discurso, controlan, orientan, determinan, modelan y aseguran gestos, conductas, cuerpos, etc. En definitiva, el dispositivo produce distintas posiciones de los sujetos en el espacio.

En este marco surge una nueva clase social llamada precariado (Standing, 2011) que en la Universidad, a través del trabajo cognitivo, produce un tipo concreto de subjetividad a la que Bifo ha llamado cognitariado (Bernardi, 2007). Lo que caracteriza la forma de gobierno actual es la amenaza de la prolongación de la precariedad o la promesa de su reducción (Lorey, 2015). La Universidad también reproduce esta lógica en la que devenimos sujetos cuantificados, datificados, digitalizados y metrificados. Se trata de «tecnologías políticas contemporáneas que comienzan a conformar nuevas racionalidades de gobierno a través de relaciones de poder y control en la Educación Superior» (Saura & Bolívar, 2019: 10).

103

La situación de precariedad supone un círculo vicioso precisamente porque está sustentada sobre la deuda como forma de gobierno (Gentili, 2018). Esta deuda se eterniza con el arte de hacer esperar (Bourdieu, 1988). Los agentes con mayor capital (quienes conforman el sujeto ideal que tiene estabilidad laboral en la academia) utilizan su poder para que los nuevos posibles agentes incorporen el *habitus* por medio del tiempo y la esperanza de acceso de puestos laborales en la Universidad. Dado que las posibilidades de mantenerse en la academia y de producir saber en condiciones dignas están restringidas, los agentes con mayor capital juegan con la incertidumbre. El arte de hacer esperar recrudece la subordinación y la conservación del status quo por medio de la reproducción de un *habitus* (Bourdieu, 1988: 89).

¿Cómo puede una subjetividad que no cumple con el ideal de sujeto académico resistir? Si con la modernidad la emancipación radicaba en desarticular la lógica que subordinaba al sujeto al medio de producción, ahora el relato de la emancipación no es posible en esos términos en tanto que la subjetividad es ella misma el modo de producción. El capitalismo es un régimen de subjetividad que la produce por medio de la disciplina y las redes de control. El poder produce subjetividad. Y es en ese mismo produ-

cir que también podemos encontrar el espacio de la resistencia. El mismo Foucault lo señaló: la resistencia no es exterior al poder, sino su efecto (Foucault, 2008). ¿Cómo podemos reapropiarnos de los dispositivos de producción de subjetividad en la Academia?

En el ámbito que nos ocupa, ha sido José Medina quien ha propuesto una *epistemología de la resistencia*. Para esta resistencia es necesaria la *fricción epistémica*:

«Epistemic friction involves the mutual contestation of differently normatively structured knowledges; it interrogates epistemic exclusions, disqualification, and hegemonies. Epistemic friction is acknowledged and celebrated in pluralistic views of our epistemic negotiations and our cognitive lives, but not every kind of epistemic pluralism makes room for epistemic friction in the same way» (Medina, 2013: 281).

La fricción epistémica supone situar el antagonismo, el conflicto, en el centro de la producción del conocimiento, visibilizando los límites y las limitaciones del poder. La resistencia epistémica, tal como la ha formulado Medina, supone plantear la existencia de una industria productora de ignorancia. Por eso es necesario situar los efectos conflictuales de la diferencia entre quienes (con)forman el sujeto ideal de la academia y quienes quedan en una situación de exclusión. Porque si la ideología del mérito atomiza, es preciso rearticular una lucha colectiva por los derechos.

Esta resistencia la podemos encontrar de forma individualizada en la actitud de ciertos sujetos agentes, pero también en colectivos. Lynn H. Nelson, por ejemplo, planteó la idea de *comunidades epistémicas*:

«epistemological communities can be identified in terms of shared knowledge, standards, and practices. Science communities serve as obvious examples of epistemological communities, with bodies of theory, accepted procedures, questions, and projects defining such communities; and membership being a function of education in and allegiance to community-specific knowledge, standards, and practices. Moreover, science communities are both self-defined and socially recognized in terms of knowledge and, relatedly, are granted and exercise what Kathryn Pyne Addelson calls a «cognitive authority» to name and explain those features of the world that fall within their disciplinary boundaries—and, of course, beyond these» (Nelson, 1993: 148).

Se trata de una red entre comunidades académicas y movimientos sociales que conforma una especie de activismo *epistémico* para abrir espacios críticos que planten cómo se construyen fronteras epistémicas. Las comunidades académicas funcionarían como *fraternidades (sororidades) epistémicas*. En palabras de Broncano: «iniciativas que nacen de la conciencia vulnerada y de la ansiedad por la falta de ayuda colectiva para salir adelante girando la mirada hacia la situación compleja en que están sumidos, con la idea de situarla en una topografía de la opresión» (Broncano, 2020b: 20). O por usar las palabras de Medina, «despite their being mistreated and disadvantaged epistemically, oppressed subjects tend to develop particular epistemic virtues and particular forms of lucidity, which enable them to be more properly responsive to epistemic injustices» (Medina, 2013: 187).

Conclusión plebeya o sobre la vulnerabilidad académica

Judith Butler en su obra *Frames of War* (Butler, 2009: 1-32) hace una distinción clave para articular la política que viene. Nos plantea cómo el elemento compartido por todo ser viviente es su vulnerabilidad, su precariedad. Todo ser viviente, humano o no, está arrojado a la muerte. Es un ser herible. La *heridabilidad* es condición de lo viviente (García López, 2020). Ahora bien, hay determinados seres vivientes a los que se les induce políticamente una mayor vulnerabilidad. Esto es lo que Butler ha llamado *precaridad*. Esa inducción política de una mayor vulnerabilidad sitúa, por ejemplo, a las personas LGTBI, racializadas, con diversidad funcional, etc. en dicha situación. De ahí que, sostiene Butler, la política que viene debe articularse a partir de esas subjetividades. Igual podríamos plantear en la Universidad. ¿Cómo construir una Universidad desde la *precaridad*? ¿Cómo desarticular la lógica que induce políticamente mayor vulnerabilidad? Situémonos, por ejemplo, en una Facultad de Derecho.

105

Duncan Kennedy señala, en su popular obra *La enseñanza del Derecho*,

«el núcleo es duro, la periferia es blanda. El núcleo es jurídico, la periferia es política. El núcleo es razón, la periferia es emoción. El núcleo está basado en la lógica limpia y antiemocional de la doctrina, mientras que los enfoques de la enseñanza clínica del derecho, de los estudios interdisciplinarios, del proceso jurídico, de las políticas y del derecho público están basados en la pasión altruista. Lógica *versus* subjetividad» (Kennedy, 2012: 30).

¿Núcleo o periferia? Porque en el primero nos encontramos a un individuo frío, mientras que en el segundo a una comunidad cálida. Por eso Kennedy

apuesta por la enseñanza del Derecho en primer año de carrera como forma de acción política. Hay que politizar el aula en el sentido de utilizar casos reales e hipotéticos: «la idea es que los estudiantes vivencien el aula como un lugar que implica tanto el aprendizaje de la doctrina como el debate de las brechas, los conflictos y las ambigüedades de la doctrina» (Kennedy, 2012: 63).

Rancière en su libro *El maestro ignorante* (Rancière, 2010) diferencia entre el buen profesor y el maestro ignorante. Nos plantea una forma de compartir conocimiento que trastoca a la Universidad, pues es una forma que demanda igualdad y no jerarquía. La Universidad funciona, en su mayoría, a partir de la disciplina: exige la presencia de un docente erudito y un estudiantado que se deja iluminar por ese conocimiento superior que posee el docente. Pero a través del ejemplo de un profesor francés del siglo XVIII, Joseph Jacotot, Rancière nos sitúa ante la necesidad de romper con esa jerarquía. Los estudiantes de Jacotot aprendieron a leer y hablar francés a través de una edición bilingüe de *Telémaco*. Y aprendieron sin la ayuda del docente. La lección que aprendió Jacotot fue que las personas no necesitan a alguien a quien seguir, sino ser animadas a aprender. Por eso el *buen profesor* lleva a sus estudiantes por el camino de la racionalidad. En cambio, el *maestro ignorante* deja que se pierdan para que sientan confusión y busquen su propio, o simplemente un, camino.

106

La imagen del maestro ignorante nos sitúa ante un modelo antidisciplinario que permite formas emancipadoras de conocimiento. Ya no es necesario el flautista de Hamelin erudito que saca de la oscuridad al estudiantado y lo lleva a la luz. Como en la *Pedagogía del oprimido*, de Paulo Freire, o en la *Contra-pedagogías de la crueldad*, de Rita Segato, es preciso construir un espacio de diálogo de aprendizajes que implique la igualdad como premisa para la práctica de la libertad. O por decirlo con Elizabeth Freeman, propone que el docente haga de sus estudiantes monstruos –en alusión a la película de animación *Monstruos S.A.*– para promover formas rebeldes de relacionarse (Freeman, 2005: 83-95). Estas formas rebeldes de relacionarse nos hacen comprender el papel de las humanidades, si entendemos que, como en el lugar desde donde hablo, la filosofía del derecho es también parte. Como apunta Judith Butler, «[las humanidades] se consideran un lujo, algo inútil, patrimonio, en cierto modo, de las élites intelectuales. Pero esas posturas no comprenden de qué manera los relatos nos ayudan a ver cómo se vinculan acto y consecuencia, de qué manera los poemas desmontan los conceptos habituales que llevamos a nuestro mundo cotidiano, de qué manera las imágenes registran una realidad desde el nivel de los sentidos» (Butler, 2020, p. 106).

En definitiva, periferia, maestro ignorante y rebeldía para proponer una filosofía del derecho que desmonte, pues no es más que tratar de construir espacios de horizontalidad, que rebajen el terreno, que eviten las jerarquías. Por eso la vocación es la de no estar en soledad, es la de respirar en compañía (conspirar), es la de tener claro que hay ciertos bienes sobre los que no hay posibilidad de competir, sino solo compartir. Esta vocación no es la del patricio, sino la de la condición plebeya. Lo plebeyo, la construcción de una filosofía jurídica plebeya que desestabilice las palabras para debilitar los mecanismos de producción del poder.

Como sabemos, en Roma la condición plebeya era definida a partir de una pérdida, de una falta: eran los que no eran patricios; los que, al no disponer de *gens*, no formaban parte del *populus*. Una clase social heterogénea que compartía una misma injusticia. Lo plebeyo, por tanto, tiene que ver con una conciencia de la desigualdad y de la injusticia. No se pretende ser un *experto*, un *youtuber*, ni un *influencer* de la filosofía jurídica¹. Como señala Javier López Alós, «el plebeyo reivindica el derecho a decir no, plantea la posibilidad de retirarse, de permanecer en silencio y observar sin prisas; en definitiva, pone en cuestión el imperativo de maximización incondicional del beneficio y la productividad porque quizás haya otras posibilidades y otras cosas en juego. En resumen, porque acepta la contingencia y entiende que la libertad se cifra en el derecho a explorarla y no en explotarla» (López Alós, 2021: 83).

107

¿Cómo explorar la libertad? ¿Cómo tener una voz propia sin incurrir en las injusticias contra las que se enfrenta? Esta es la pregunta que puede hacerse una filosofía jurídica plebeya asumiendo el conocimiento situado de la epistemología feminista, pues el conocimiento es una forma de habitar el mundo como «an active, thoughtful practice, socially, affectively, and responsibly engaged» (Code, 2006: 7). Debemos plantearnos la pregunta por las condiciones materiales de posibilidad y sostenibilidad para crear, difundir y recibir conocimiento. Lo cual nos lleva a replantearnos el papel de la Universidad y la necesidad de una polifonía contrahegemónica: la pluriversidad y la subversidad (Santos, 2019: 377-389).

Hace años, Federico Fernández-Crehuet López me habló de un viejo cuento alemán sobre el conflicto entre el rey Federico y un molinero. El molino afeaba las vistas del monarca y el ruido de las aspas le molestaba. Así que decidió destruirlo. El molinero, ante este hecho, acudió a un tribunal berlinés que paralizó el derribo. Este cuento nos enseña dónde debe poner su foco de atención una filosofía jurídica plebeya para conspirar (en) la Universidad.

¹ Sobre la necesidad de parar, Berg & Seeber (2022), con prólogo de Beltrán Jiménez Villar.

Referencias

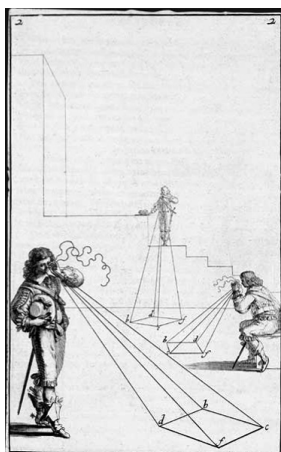
- Ball, S. J. & Youdell, D. (2007) *Privatización encubierta en la educación*. Education International.
- Berg, M. y Seeber, B. (2022) *The Slow Professor. Desafiando la cultura de la rapidez en la academia*. EUG
- Berardi, F. (2007) *El sabio, el mercader y el guerrero*. Acuarela.
- Bourdieu, P. (1988) *Homo Academicus*. Ed. Stanford University Press.
- Broncano, F. (2020a) *Conocimiento expropiado. Epistemología política en una democracia radical*. Akal.
- Broncano, F. (2020b) «Teoría y práctica de las fraternidades epistémicas», *Dilemata*, 33, pp. 11-21.
- Brown, W. (2015) *Undoing the Demos*. Princeton University Press.
- Butler, J. (2009) *Frames of War. When is Life Grievable?* Verso Books.
- Butler, J. (2020) *Sin miedo. Formas de resistencia a la violencia de hoy*. Taurus.
- Code, L. (2006) *Ecological Thinking. The Politics of Epistemic Location*. Ed. Oxford University Press.
- Foucault, M. (1985) «El juego de Michel Foucault», en *Saber y verdad*. La Piqueta.
- Foucault, M. (1988) «El sujeto y el poder», *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), pp. 3-20.
- Foucault, M. (2008) *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. Siglo XXI.
- Freeman, E. (2005) «Monsters, Inc: Notes on the Neoliberal Arts Education». *New Literary History*, 36, pp. 83-95.
- Fricker, M. & Brady, M. (Eds.). (2016) *The Epistemic Life of Groups. Essays in the Epistemology of Collectives*. Ed. Oxford University Press.
- García López, D.J. (2020) «Teoría herida del derecho puro». En Lasheras, M. (Ed.), *Filosofía de la historia y feminismos*. Dykinson.
- García López, D.J. & Winter Pereira, L. (2021) «Write now, everywhere. Gobernar la precariedad académica», *Soft Power Journal*, 8, pp. 180-199.
- Gentili, D. (2018) *Crisi come arte di governo*. Quodlibet.
- Kennedy, D. (2012) *La enseñanza del Derecho como forma de acción política*. Siglo XXI.
- López Alós, J. (2021) *El intelectual plebeyo. Vocación y resistencia del pensar alegre*. Taugenit.
- Lorey, I. (2015) *State of Insecurity*. Verso Book.
- Luengo, J., y Saura, G. (2014) «Reformas educativas globales. Privatización, biopolítica, tecnologías de control y performatividad», *Revista Tempora*, (17), pp. 31-48.

- Medina, J. (2013) *The Epistemology of Resistance. Gender and Racial Oppression, Epistemic Injustice, and Resistant Imaginations*. Ed. Oxford University Press.
- Nelson, L. H. (1993) «Epistemological communities». En Alcoff, L. & Potter, E. (Eds.). *Feminist epistemologies*. Ed. Routledge.
- Rancière, J. (2010) *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Laertes.
- Ryan-Flood, R. & R. Gill (Eds.) (2009) *Secrecy and Silence in the Research Process*. Routledge.
- Santos, B.d.S. (2017) *Decolonising the University: The Challenge of Deep Cognitive Justice*. Cambridge Scholars Publishing.
- Santos, B.d.S. (2019) *El fin del imperio cognitivo*. Trotta.
- Saura, G., y Bolívar, A. (2019) «Sujeto académico neoliberal», *Reice*, 17(4), pp. 9-26.
- Sosa, E. (1991) *Knowledge in Perspective*. Ed. Cambridge University Press.
- Sosa, E. (2017) *Epistemology*. Ed. Princeton University Press.
- Standing, G. (2011) *The Precariat*. Bloomsbury.

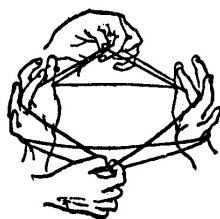
Propuesta a futuro: contra la separación política entre «bellas» artes y oficios

Aurora Fernández Polanco

Bio Catedrática de Teoría e Historia del arte contemporáneo de la Universidad Complutense de Madrid. Ha sido directora de varios proyectos I+D dedicados a las visualidades críticas, las ecologías culturales y la reescritura de las narrativas. Es editora de la revista académica *Re-visiones* <http://re-visiones.imaginnarrar.net/>. Entre sus publicaciones y comisariados, "Escribir, otra forma de montaje", en *Investigación artística y universidad: materiales para un debate*, S. Blasco (Ed.), Madrid, Ed. Asimétricas, 2013. *Pensar la imagen/Pensar con las imágenes* (Ed.), Salamanca, Delirio, 2014. *Image(s), mon amour. Rabih Mroue*, CA2M, 2013-14. "From Spanish revolution: necessary chattering, shared images" en C. Giannetti *Ecología da imagem y dos Media. Arte e tecnologia: práticas e estéticas*, Ed. Licorne, Lisboa, 2017. *Crítica visual del saber solitario*, Bilbao, Consonni, 2019.



Abraham Bosse, (Les Perspecteurs) de Abraham Bosse, *Manière Universelle de M. Desargues*, Paris, Pierre de Hayes, 1647-8 (BNF)



blog.rowleygallery.co.uk/cats-cradle-1

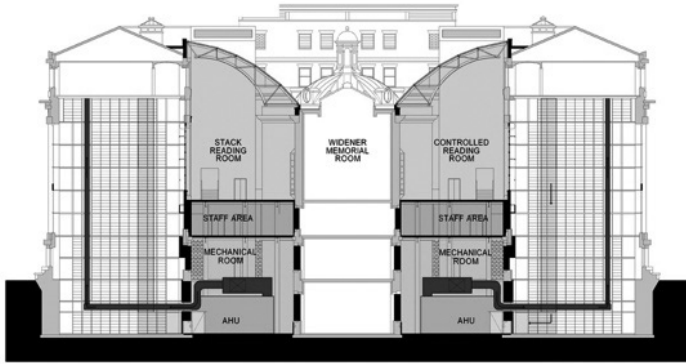
En una clase del máster MIAC (Universidad Complutense de Madrid), utilicé el montaje de estas dos imágenes para escenificar con trazo muy grueso la forma en que, desde una perspectiva feminista, podemos religar la práctica con la teoría y trabajar la escritura investigativa a partir de materiales concretos, pero siempre de forma relacional como no puede ser de otro modo, también desde un punto de vista ecologista para lograr hacer habitable (co-munitariamente) el mundo que nos toca vivir. La imagen de la derecha (de los trabajos de Donna Haraway a los de Eva Lootz) presupone que cae el sujeto soberano, el que describe, cuenta (controla) y representa el mundo para dar paso a un paradigma entendido desde una mirada que se aleja de la objetivación y se acerca a un conocimiento empático y relacional (el *entanglement* [embrollo] de Karen Barad, iría un paso más allá). Ósea, que hay que tener mucho cuidado con despreciar la frase que tanto escuchamos, generación tras generación, entre lxs estudiantes: «quiero expresar lo que siento en las tripas». «Asocio el conocimiento de las tripas a las pulsiones, a lo libidinal, a lo que te remueve las entrañas», leo en Ixiar Rozas (2022: 128). Además de lo de «hacer de tripas corazón», es decir, formalizar de alguna manera esa masa inefable, como tanto insistió en occidente la tradición del sublime kantiano, –pero también la lectura que Freud apuntaló–, está bien insistir que «echen las tripas fuera» y las unan con otros tubos digestivos, un modo un tanto tosco de traducir el *embodiment* aglosajón y los flujos máqunicos de Deleuze y Guattari. Pero a veces, si la/el profe logra explicarlo, funciona de maravilla y sintoniza con las sensibilidades actuales.

Son formas de darle la vuelta a toda la herencia recibida (vía las-fantasías-del-sujeto-soberano) para pasar a un paradigma ligado fundamentalmente a nuestra interdependencia¹. Algo que también le compete a la escritura, donde podemos darnos cita toda la heterodoxia procedente de varias disciplinas a las que considero casi obligatorio que se les eche la caña desde los estudios de las Bellas Artes. He vuelto a rescatar de la lección inaugural de 1977 a Roland Barthes², ese momento en el que se le escapa la idea de que el semiólogo, es decir, la persona que se las ve con varios signos, palabras, imágenes, gestos, acciones, lo que tiene que ser es un artista, es decir, dedicarse a la escritura, algo intercambiable con la literatura, la poesía... Es lo que perdura y donde podemos buscar genealogías, porque – él mismo lo reconoce –, las disciplinas dejan de estar en los lugares de poder epistémico (léase la teología en su momento; léase la semiótica como paradigma metodológico en el suyo), pero la escritura siempre puede llegar a ser un flujo potente y lograr que el lenguaje haga trampas, para burlar al poder. Llamo escritura a esa forma cuidadosa de dejar rastros, inscripciones, huellas, y que puede acudir a cualquier método con tal de que tenga bien claro desde dónde se habla, cómo se dice (qué formato se ha elegido), y a quien(es) se quiere dirigir lo dicho. Mi obsesión en el pensar y escribir con imágenes, es decir en utilizar al máximo el elemento experiencial y afectivo, va en este sentido. Punto de partida en el que creo (o me gustaría) coincidir con lo que María Salgado propone en su texto: «Del habla a la escritura, de la escritura al habla. ¡Una poética de la oralidad tras cinco años de investigación del Seminario Euraca!» (2017). Y más allá.

La insistencia en redes (de apoyo mutuo), incluso en la producción de conocimiento, tiene mucho que ver con una cierta genealogía que he intentado diseñar en *Crítica visual del saber solitario* (2019). Allí comento cómo en cierto modo mis preocupaciones por estas metáforas comenzaron con un golpe experiencial que tuve ocasión de comentar con Muntadas en Boston en 2014. El juego analógico se establecía entre la gran mastaba de la impresionante biblioteca Widener (diez pisos de salas) y el seminario del MIT que dirigía Antoni Muntadas con Gediminas Urbonas. En él, un montón de estudiantes se desplazaban por la clase en sus butacas con ruedas y con sus ordenadores a lo largo y ancho de la *global culture*. Muntadas se refería a Harvard como «el convento» y, supuestamente, los que bajaban al interior de la gran (y encomiable) mastaba eran sujetos de conocimiento en los términos anteriormente expuestos.

¹ Al respecto, el importantísimo ensayo de Almudena Hernando (2018).

² Lección inaugural de la Cátedra de semiología lingüística del College de France pronunciada el 7 de enero de 1977. Me lo hizo notar Le Monde https://www.lemonde.fr/archives/article/1977/01/10/portrait-du-semiologue-en-artiste_2853952_1819218.html



Antoni Muntadas. The "Public Space? Lost and Found", MIT Media Lab, 2014

Si algo hemos aprendido de Antoni Muntadas, es el necesario protocolo de «activar siempre el artefacto». No me extraña leer en la propuesta de la exposición de Granada que sólo considere posible una circulación productiva de *About Academia* cuando se exponga en universidades no estadounidenses, si se debate y contextualiza con los conflictos y dificultades por los que atraviesan el sistema universitario que la acoge. Por ello, como parte sustancial e inseparable de su propuesta, propone que, durante el periodo de apertura al público, se organicen mesas de trabajo con profesores de diferentes universidades españolas y europeas. Encuentros, conversaciones, sesiones, de manera que la sala donde se muestre el proyecto se piense como espacio de trabajo y no solo como espacio de exhibición. Acuerdo absolutamente con este tipo de formatos. Acuerdo y lo reivindico en estos tiempos en los que nos toca reinventar radicalmente nuevas maneras de estar en el mundo.

En la video-presentación de La Madraza³ –minuto 1:53– cuando Muntadas está hablando de una genealogía de la Academia desde el siglo XVIII, aparece el libro coral, brillantemente editado por Selina Blasco y Lila Insúa, *Universidad sin créditos*. El germen de todo ello fue el proyecto de «La Traserá» que montaron en la Facultad de Bellas Artes de Madrid cuando era decano Josu Larrañaga. Algo más que una bengala del estallido del 15M. Por entonces, algunos museos y otras instituciones culturales de la esfera pública tuvieron un papel similar al de los salones y la filosofía ilustrada cuando los hoteles de las aristócratas fueron incubadoras de la revolución francesa. Los hermanos Goncourt lo dijeron claramente: «la revolución francesa comienza en la opinión pública del XVIII, comienza en los salones». Alimentan el monstruo y luego lo dejan bajar a la calle, comenta Hipolito Taine. Es una forma un tanto alambicada de mencionar la «transferencia», algo en lo que se ha basado la Academia especialmente desde el Plan Bolonia, por la que nos premia en sexenios de investigación, pero conviene siempre recordar otras formas de la misma para nuestro mejor vivir. Un grupo de compañeras de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología lo denominan con acierto «sociología ordinaria»⁴. Lo cierto es que fueron momentos en que rozamos con la punta de los dedos la ilusión de cambiar el paradigma. Comprendimos que los comunes y los cuidados eran palabras provenientes de esferas distintas a la tradición iluminista (mal entendida) (Garcés, 2017), pero que la separación entre común y público no era más que un falso problema. Y también la necesidad de que se disolvieran los límites tan fijos entre la cultura de los expertos y las investigaciones del común (véanse los trabajos de Antonio Lafuente). Este tipo de transferencia se realiza muchas veces a través de los museos donde investigadores y artistas nos han traído otras ecologías de saberes y sentires y donde, como diría Muntadas, el arte no es «exclusivo» sino «inclusivo». Es necesario entonces preguntarse por las sutiles diferencias que pueda haber entre transferencia y transmisión. Cuestionar también la direccionalidad lineal que saldría desde arriba (la Academia) hasta «aplicarse» en la sociedad. Modelo obsoleto, ya que muchas veces los gestos y modelos vienen desde abajo. Creemos importante no solo cuestionar la «direccionalidad» de estos asuntos sino diagramar los tránsitos⁵.

³ <https://lamadraza.ugr.es/evento/muntadas/>

⁴ <https://sociologiaordinaria.com/>

⁵ Lo comprendimos hace años en nuestros grupos de «visualidades críticas, ecologías culturales y saberes del común». El libro editado por Jaime Vindel (2018) pretendía «realizar una propuesta que desea remover el mapa universitario de las enseñanzas artísticas y de humanidades. La publicación diagrama un campo de investigación donde confluyen las aportaciones de la cultura visual y los estudios culturales, dibujando un territorio epistemológico en el que lo común y lo ecológico aparecen como las variables fundamentales para pensar el tiempo presente».



«Substance and Shadow», ilustración de John Leech publicada en la revista *Punch* o *The London Charivari* (15 julio 1843)

Como marco de estudio para una aproximación a estas falsas dicotomías, me gustaría aproximarme –aunque solo sea en un breve apunte– a la que derivó en su momento en escisión entre las «bellas artes» y las «aplicadas». Un corte que, como propuesta política, considero imprescindible solucionar.

115

Artes bellas y oficios

«Substance and Shadow» (*Sustancia y sombra*), así se llamaba una terrible caricatura de John Leech que publica el diario satírico *Punch* en 1843. La imagen iba acompañada por el siguiente editorial: «Creemos que los ministros han adoptado los mejores medios para silenciar este clamor injustificado. Han determinado considerablemente que, como no pueden darse el lujo de dar a la desnudez hambrienta la *sustancia* que codicia, al menos tendrá la *sombra*. Los pobres piden pan, y la filantropía del Estado acuerda: una exhibición».⁶

A veces pienso si todavía vivimos inmersos en el mundo de las sombras al que se refiere la caricatura de Leech. Es un pensamiento en bruto, muy poco matizado pero que quizá recorre de modo subterráneo nuestro imaginario cultural ligado a una obsesión por el turismo del arte que acaba por opacar

⁶ <https://victorianweb.org/art/illustration/leech/98.html>

la «sustancia». No tenemos más que ver lo ocurrido con Medialab Prado⁷, apartado de la milla de oro por no tener en cuenta esa componente estética que, por pertenecer al mundo de las sombras, «eleva el alma». Vaya por dios. La experimentación y el prototipo colaborativo «solo» intenta mejorar la vida. Para llenar palacios de sombras (de Málaga a Abu Dabi) podemos caer inevitablemente en el kitsch bellasartino y constituirnos en «Facultades de los Oficios de las Bellas Artes». Con ello estoy alertando de una enseñanza timorata, encaminada a unos haceres un poco tramposos, atemporales, tendenciosamente individualistas y, por ello, apolíticos. En el peor sentido de la palabra.

Esto dicho, creo tanto en las investigaciones y prácticas artísticas como en los buenos ensayos críticos «escritos». Los considero exactamente al mismo nivel. Tienen una componente sensible, epistémica, y (ahora sí) política que sigue siendo absolutamente necesaria. Algunos museos llegan más lejos que la academia. Más allá de su iniciático cometido, muy cercano a la idea estética kantiana que «invita a pensar mucho». Acabo de asistir a la inauguración de la magnífica exposición organizada por la red de conceptualismos del sur en el MNCARS: «Giro Gráfico. Como en el muro la hiedra», donde ha quedado demostrado que ese «pensar mucho» está irremediamente unido con la acción transformadora. Algo en lo que no se insiste lo suficiente en los programas académicos de las Bellas Artes. Hasta el propio Jürgen Habermas, gran relector de Kant y uno de los pensadores clave de la transición española «oficial», tuvo que reconocer (*El País* de 29 nov de 1984) que lo ocurrido tras las sucesivas revueltas parecía haber influido en la consideración de otras epistemologías, incluida la del gran público, pues los nuevos movimientos sociales (los feminismos entre ellos) tenían como misión que los conflictos encomendados únicamente a los expertos fueran también una cuestión de un dominio público menos abstracto, el de las minorías en lucha. Y, para ello, nos remite al ejemplo de la discusión sobre el empleo de los misiles que tuvo lugar en 1983 en la República Federal de Alemania:

«Hasta el año pasado, toda la discusión sobre desarme y control armamentista estuvo restringida a unos pocos *enterados*. Pero luego, cuando se llegó a la pregunta de si se debían o no emplear los misiles de medio alcance, entonces se pudo ver cómo ciertos contra expertos, en especial los expertos de los movimientos pacifistas, lo

⁷ Marcos García, que fue, hasta su injusta destitución, director artístico de Medialab Madrid, me decía hace poco en una conversación que funcionaría muy bien la metáfora de la farmacia... Es decir necesitamos un hábitat para recoger lo disperso sin mediación. <https://ctxt.es/es/20210201/Culturas/35142/Aurora-Polanco-entrevista-Marcos-Garcia-medialab-ayuntamiento-Madrid.htm>



Producción gráfica de la ENBA en la exposición Giro Gráfico del MNCARS. Fotografía tomada por la autora

planteaban muy claramente (...) se trató abiertamente el asunto de si los Pershing eran armas defensivas u ofensivas. Todo el mundo pudo estar ampliamente informado de estos aspectos. Fue la primera vez que el conocimiento de los expertos en el control de armas se hizo una posesión compartida por un amplio público».

No se si ya está lo suficientemente defendida la peculiaridad de la investigación en (a través) del arte. Los últimos diez años hemos facturado un aluvión de publicaciones al respecto. La mayoría tenían un viraje ascendente, para medirse en las altas instancias evaluadoras (ANECA) con las ciencias y /o humanidades. Con pretensiones de ser ciencia. Es posible que por el miedo al posible «kitsch bellasartino», y después de estar particularmente interesadas en la epistemología propia de las investigaciones artísticas (pensamiento analógico, encarnado, situado, alejado de la lógica formal, etc), hace tiempo que venga medio balbuciendo algo que no acabo ni de explicar, ni de explicarme. Lo cierto es que este empeño actual no tiene tanto que ver con el hecho de «alcanzar» los altos lugares del saber a los que han llegado otras disciplinas afines, como las humanidades o las ciencias sociales.

¿Tiene sentido guardar estas clasificaciones decimonónicas que, como señala Castro-Gómez (2014), se dividían entre los oficios que interesaba estimular desde el Estado para la riqueza del país y las Bellas y Nobles artes (y letras) que lo engrandecían en consideración y sensibilidad ante las demás naciones? He aquí toda una interesante genealogía a perseguir, y a intervenir desde una mirada feminista; máxime, como señala Castro-Gómez, cuando el Estado (es



La Eskalera Karakola, 1996, Fotograma
<https://eskalerakarakola.org/quienes-somos/historia>

118

decir el garante de lo público) tuvo que vérselas con cuestiones sobre gubernamentalidad que nos cambiaron el paradigma. Quizá hoy –el Estado– tendría que ofrecer la posibilidad de dislocar esos mismos asuntos, a la vista de la situación de emergencia en la que vivimos. No solamente por cuestiones de empleabilidad sino de modelos de estar en el mundo que tejen juntos movimientos sociales y «artistas». Porque la unión de las bellas artes y las aplicadas (entendidas desde variantes casi impensadas, por radicales), puede tener mucho que decir desde un punto de vista que involucre a las mujeres y al planeta. En definitiva, la tan manoseada palabra relativa a «los cuidados». Unos oficios expandidos a los lugares que diseñemos por venir; más cercanos a lo que pueda aproximarnos, por decirlo de nuevo con Kristin Ross, a un «lujo comunal» distinto (pero en cierto modo deudor) de los ensayos del XIX. En su corto periodo, la Comuna tendió a superar las escisiones entre las bellas artes y las decorativas (los oficios). Algo que «resultó tan efímero como la propia insurrección» (Castro-Gómez, 2014: 72). Un lujo comunal asegurado desde las instituciones públicas: bibliotecas, educación para todxs, sanidad. Nacer y morir sin estar a la intemperie. Soy consciente de que debería completar estas propuestas, pero baste en este corto espacio enunciar las necesidades.

Quiero decir, vista la necesidad que tenemos de repensarnos por la crisis sistémica que estamos viviendo, se trataría en cierto modo de inocular en la Academia la necesidad de bajar las Bellas Artes un poquito a ras de tierra. Pero meditado. Un a ras de vida enganchado en un juego anacrónico, intempestivo que ponga en cuestión la autonomía del arte, de la cultura. Volver a visitar el ayer para dar la vuelta al ahora. Por si sirve para reinventarnos. Por poner un ejemplo, un «ahora» recurrente en mis clases: más que el Courbet de la Comuna de París al lado de la célebre columna derruida de la Place Vendôme en 1871; más que el héroe individual, «caballero de las sombras», celebrado en la historia social del arte (¡y bien celebrado!), creo que es un deber genealógico mostrar la importancia que tuvieron otros imaginarios políticos protagoniza-

dos por aquellos que se esforzaron por ensanchar la nómina de quienes podrían ser considerados artistas:

«gracias a su capacidad para unir en el pensamiento los dominios de la formación social que la burguesía se empeña en mantener separados –ciudad y campo en particular, pero también teoría y práctica, trabajo mental y manual–, los comuneros intentaron reiniciar la historia de Francia sobre otra base muy distinta» (Ross, 2016: 11)

Unos cuantos bancos como «caso» de estudio



Lugar de encuentro. Facultad de Bellas Artes, 2022. Gentileza Claudia Ballart

A veces tengo la impresión de volver en cierto modo a los setenta, cuando, con un poco de soberbia y cierta ignorancia, aplaudíamos la necesidad del «último cuadro» de Tarabukin. Recordemos que, en 1923, el historiador del arte Nikolái Tarabukin publicaba en Proletkurt «Del caballete a la máquina», un auténtico panfleto en contra del ilusionismo postimpresionista. Un canto a los objetos reales que el pueblo ruso necesitaba: el cristal, la madera, el hierro. «El último cuadro» tendría que disolverse en el seno del trabajo productivo. Pero no. En 2022, incluso las que (hoy) nos denominamos ecosocialistas y en su día bebimos de la oportuna edición de Gustavi Gili (Ed. De Andrei B. Nakov, 1977) no tenemos más remedio que hacerle una contrapropuesta. Hablarles, por ejemplo, del litio con que se construyen las baterías de los smartphones y ordenadores portátiles, al que hace referencia *Hercules of Lubumbashi*, un ma-



Refrigeración natural en Villanueva De la Vera,
Extremadura, Cáceres.
Tomado del twitter de Francisco Díaz Pardo.
12 julio 2022. <https://twitter.com/telepaco>

120

terial indispensable para el consumo de contenidos audiovisuales.⁸ No se trata de volver a posiciones nostálgicas, sino de releer esas experiencias y ver si tienen algo que decir hoy. Si enmudecen, no hay nada que hacer.

Hay tantas y tantas propuestas y prácticas artísticas que admiro y considero necesarias, tanto movimiento interdisciplinar y colaborativo, que no quiero ser en absoluto sospechosa de maximalismos. Lo único que pretendo en estas pocas páginas es dejar constancia de mis últimas obstinaciones. Por ejemplo: leo con gusto propuestas de estudiantes como las de Ruben Manchon «Tomar la fresca»; o las ganas de humanizar las ciudades como el trabajo de Claudia Ballart. *Jardín de las mixturas; o Tentativas de hacer lugar*, 1995 de Alejandra Riera, en pleno MNCARS; o El CAR (Centro de Acercamientos a lo Rural) de Fernando García Dory y Amelie Aranguren; *Esto no es una plaza*. Nadie habla

⁸ En «Litio y silicio», <http://campoderelampagos.org/critica-y-reviews/15/5/2022>, José Luis Espejo llama la atención de estos asuntos y nos remite a recordar al finlandés Jussi Parikka por su libro *Geología de Medios*. Este académico escribe sobre los materiales con los que se fabrica el hardware que nos permite consumir cine, música y datos. El litio es importante, pero Parikka también llama la atención sobre el silicio, siguiendo el texto de Nick Srnicek *Capitalismo de plataformas*. <http://campoderelampagos.org/critica-y-reviews/15/5/2022>

de volver hacia situaciones pre-industriales, pero tampoco de hacer caso omiso a otros aspectos de nuestra cultura material que quedaron opacados por la flecha desarrollista. Es hora de unir saberes⁹. Acabo de llegar de una tesis doctoral (Yéregui, 2022) en la Escuela de Arquitectura de Sevilla donde, de manera transversal, se trató el asunto de la ruina contemporánea tras la crisis de 2008. Para finalizar, comimos en *Laplasita* <https://laplasitaproyectos.com/>, un proyecto autogestionado para pensar sobre la alimentación y las ciudades... Sumar y seguir. Con tantos otros. Y enlazar en este punto con la ciencia ciudadana, donde tan admitidas seríamos desde las investigaciones artísticas¹⁰. En la exposición «Qué se ve desde aquí» de Antonio Ballester Moreno en la Fundación Cerezales Antonino y Cinia¹¹ he topado este verano con otros bancos. Los bancos me persiguen de alguna forma. En *Crítica visual del saber solitario* ya citaba las reflexiones Jonas Staal de su artículo «Asambleism» (2017) en relación con el programa *Democracia sin Estado*, que hicieron realidad en la construcción del nuevo parlamento público en la ciudad de Derik, región autónoma de Rojava, en 2015. El movimiento de mujeres kurdas rechaza las viejas formas, incluso arquitecturales, para «performar» las nuevas, conscientes de que una vida sin Estado podría ser posible, incluso sin saber qué formas tomaría esta vida:

«Hemos aprendido que el uso de sillas mantiene el orden liberal que hace hincapié en el individuo soberano por encima del colectivo, mientras que los bancos mantienen el principio de negociar y compartir el espacio colectivo» (Staal, 2027)

121

Y ahora en la exposición de Antonio Ballester Moreno en la Fundación Cerezales no solamente me las veo con el banco solitario, sino con la construcción del colectivo por parte de los estudiantes del IES Pablo Díez de Boñar. La visita requiere, como en muchas, un relato. Ya el *statement* encaja perfectamente con mis pretensiones de superar las barreras:

«La capacidad de los procesos y producciones artísticas para mantener su acción transformadora en la sociedad se nutre de la cualidad educativa del arte tanto como de la energía colectiva capaz de activarla, en estrecha relación permeable con todas las capas de la sociedad. Los vínculos entre la práctica profesional del arte y sus expresiones amateur son frecuente prueba de esta relación simbiótica entre arte,

⁹ En este sentido es primordial el trabajo que desde Medialab venían haciendo Antonio Lafuente, Marcos García y el conjunto de redes y agentes vinculados a esta institución madrileña,

¹⁰ Propuestas como las de <https://ciudad-escuela.org/autor/adolfo/>

¹¹ <https://fundacioncerezalesantoninoycinia.org/la-fundacion/sobre-la-fundacion/>



Estudiantes IS Pablo Díez. Boñar. Construcción de bancos. Cortesía Antonio Ballester Moreno

educación y vida, una relación nada plácida y que alimenta una importante dosis de los debates culturales y educativos hoy. Además, muchos de los registros sensibles, ensamblajes y documentos derivados de un acercamiento al arte de raíz popular permanecen todavía invisibles, inaudibles o directamente sepultados al tratar de sobrepasar los límites entre “alta” y “baja” cultura»¹².

Esta claro. Donde dice «alta» y «baja» cultura yo pondría ahora cultura de tradición moderna (aquello que nunca fuimos, según Bruno Latour) y los oficios. De manera que, por mis nuevas obstinaciones, caí de rodillas ante esta exposición porque:

«Talleres, conversaciones con quienes integran el Área de Educación y Programas Públicos de la institución, propuestas para el profesorado del IES Pablo Díez de Boñar y una curiosidad constante sostienen

¹² <https://fundacioncerezalesantoninoycinia.org/actividad/que-se-ve-desde-aqui/>



Imagen de la exposición «Qué se ve desde aquí» de Antonio Ballester Moreno en la Fundación Cerezales Antonino y Cinia.
<https://fundacioncerezalesantoninoycinia.org/actividad/que-se-ve-desde-aqui>

esa presencia. Además, distintas personas, vecinas de la región, y colectivos de todo tipo han emergido en este periodo y atravesado esa presencia, tanto en un ejercicio de diálogo como con una voz y acción propias»¹³.

123

No quiero finalizar sin dar cuenta de otro proyecto anterior de Antonio Ballester Moreno. Y uno posterior de la Fundación Cerezales Antonino y Cinia. Me interesa en este sentido que quede la idea de proceso flotando en el aire. Que no son tiempos de «ocurrencias», sino de alimentar flujos de futuro.

En el primer caso se trata de un proyecto que Antonio Ballester Moreno realizó en Artium con una ikastola¹⁴.

«Insertado en el contexto de Plazaratu, *Autoconstrucción. Piezas sueltas. Juego y experiencia* se formuló inicialmente como un proyecto expositivo pensado, en primer lugar, para no ser una exposición al uso y, en segundo, para que pudiese entenderse desde un espacio distinto al que ocupa: una plaza, un parque, un patio de una escuela, o las calles que recorremos diariamente. Para ello, aunque el escenario sea una de

¹³ Ibidem

¹⁴ Proyecto realizado en colaboración con Barrutia Ikastola, y Dinamoa Azpeitiko Sormen Gunea. Curado por Ángel Calvo Ullóa.



Imagen de la exposición «Em bruto: relações comoventes» de Fernanda Fragateiro en la Fundación Cerezales Antonino y Cinia. <https://fundacioncerezalesantoninoycinia.org/actividad/em-bruto-relacoes-comoventes>

las salas del museo, su planteamiento reside tras la puerta, en ese espacio exterior que ahora ocupa el huerto, que abre también por fin sus ojos al interior de las salas subterráneas y que lucha por convertirse en espacio de juego para un vecindario o para toda una ciudad, descartando por supuesto la noción de juego como patrimonio exclusivo de la infancia».¹⁵

Respecto al segundo, me comenta Alfredo Puente, curador en la Fundación Cerezales Antonino y Cinia, la oportunidad de seguir apostando porque los materiales del arte y los de la educación estén ensamblados:

¹⁵ <https://artium.eus/es/exposiciones/item/61238-autoconstruccion-piezas-sueltas-juego-y-experiencia-antonio-ballester-moreno>



Imagen de la instalación «El tallo en sesgo» de Patricia Esquivias, instalada en el patio del Centro Cultural Conde Duque. Madrid, del 10 de septiembre al 30 de octubre de 2022

«En el actual proyecto con Fernanda Fragateiro planteamos mantener la transferencia entre lo uno y lo otro también en el plano material además de en el conceptual. Estas vigas que veis en la imagen se corresponden con “Em bruto: relações comoventes” y su probable destino es la reconstrucción de la Escuela 6 de Maio en Lisboa con su comunidad educativa, si la municipalidad desbloquea la obra, tal y como ha propuesto Fernanda».

Creo firmemente que muchos de estos asuntos que planteo con trazo grueso están en el ambiente. Lo comentaba con Patricia Esquivias, frente a su instalación, poéticamente titulada «El tallo en sesgo» (Conde Duque, Del 10 de septiembre al 30 de octubre de 2022). En línea directa con el taller de cantería de la Casa de Campo, Esquivias denuncia los elementos modulares que se repiten en las formas de vida del capitalismo, estandarización en las calles que va de los bolardos a los Starbucks (digo yo).

Referencias

Castro-Gómez, S. (2014) «Descolonizar las artes: una genealogía del modelo universidad-empresa en Colombia». En U. J. T. L. A. d. Bogotá (Ed.), *Creación, pedagogías y políticas del conocimiento*. Segundo Encuentro. Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano / Alcaldía de Bogotá. Disponible en: http://fasab.udistrital.edu.co:8080/c/document_library/get_file?uuid=ae03941c-17e6-4a83-a246-9c0b11ea4753&groupId=98864

Fernández Polanco, A. (2019) *Crítica visual del saber solitario*. Consonni.

Garcés, M. (2017) *Nueva Ilustración radical*. Anagrama.

Hernando, A. (2018) *Las fantasías de la individualidad. Sobre la construcción sociohistórica del sujeto moderno*. Traficantes de sueños.

Ross, K. (2016) *Lujo Comunal. El imaginario político de la Comuna de París*. Akal.

Rozas, I. (2022) *Sonar la voz. 9 ensayos y 9 partituras*. Consonni.

Salgado, M. (2017) «Del habla a la escritura, de la escritura al habla. Una poética de la oralidad tras cinco años de investigación del Seminario Euraca» *Re-visiones* nº7. Disponible en: <http://www.re-visiones.net/index.php/RE-VISIONES/article/view/210>

Staal, J (2017) «Assamblisme» en *e-flux*, nº 80, Disponible en: <https://www.e-flux.com/journal/80/100465/assemblism/>

Tarabukin, N. (1977) *El último cuadro. Del caballete a la máquina*. G.Gili.

Vindel, J. (2018) *Visualidades críticas y ecologías culturales*. Brumaria.

Yéregui, J. (2022) *De lo inacabado al fragmento: una lectura de la ruina contemporánea a través del arte*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla. Disponible en: <https://idus.us.es/handle/11441/134657>

Academia: pensar un sitio para pensar

Natxo Rodríguez Arkaute

Bio Artista, docente e investigador del dpto de Escultura y de Arte y Tecnología de la UPV/EHU desde 1999. Vicedecano de Extensión Universitaria (2009-2017) y Director de Acción Cultural de la UPV/EHU (2017-2020). Actualmente es responsable del programa de doctorado de Investigación en Arte Contemporáneo y de la comisión académica del Máster ACTP. Miembro de los colectivos artísticos SEAC, Selección de Euskadi de Arte de Concepto (1994-1998) y Fundación Rodríguez (1994-2012). Integrante de Asamblea Amarika y el proyecto de co-gestión cultural Proyecto Amarika (2008-2011). Doctor por la UPV/EHU (2008), participa en diferentes proyectos de investigación y es co-director del grupo de investigación AKMEKA y desde 2021 de la revista AUSART, Journal For Research in Art.

A principios de 2022 se inauguraba en el Museo ARTIUM de Vitoria-Gasteiz, ciudad en la que resido, una exposición de título «Un sitio para pensar. Escuelas y prácticas experimentales de arte en el País Vasco 1957-1979». La muestra, comisariada por lxs historiadorxs Mikel Onandia (UPV/EHU), Rocío Robles Tardío (UCM) y Sergio Rubira (UCM), hace un repaso por diversas iniciativas experimentales en el ámbito de la educación artística en el País Vasco a lo largo de algo más de dos décadas. La temática y el enfoque que plantea están claramente en línea con muchos de los debates actuales sobre lo que significa hoy en día la Academia. Y más concretamente si cuando hablamos de academia estamos pensando en las relaciones entre Universidad y Arte. Pero además es muy pertinente para señalar dos cuestiones de partida que considero relevantes a la hora de situar las ideas que se plantean a continuación, que no son sino el resultado de una reflexión personal a partir de la invitación a participar en la jornada «Dispositivos críticos en el seno de la academia» organizada en paralelo a la exposición en la Universidad de Granada del proyecto *About Academia* de Antoni Muntadas.

La primera de estas cuestiones tiene que ver con una de las citas que, tal y como introduce el texto comisarial, servía de catalizador del proyecto mostrado en Vitoria. Cuando el escultor Jorge Oteiza, en su libro *Quosque Tandem* (1963), hablando del contexto sociocultural de un momento por infinidad de razones tan especial como los años sesenta en el País Vasco, decía «Nosotros, que no tenemos ni un lugar para reunirnos a pensar, no podemos hablar de investigación».

129

No es el único lugar durante aquella época en el que se hacen reflexiones/reivindicaciones semejantes en torno a la necesidad de espacios para la reflexión y la investigación estética. Sin ir más lejos, en el manifiesto del grupo GAUR¹ (1966), donde inevitablemente Oteiza es uno de sus protagonistas, se argumenta en tono reivindicativo:

«Reiteradamente hemos propuesto entre nosotros (nunca se nos ha querido oír) la creación de institutos propios y los más avanzados para información, investigación y preparación profesional de nuestros artistas, para ensayar la transmisión de nuestra educación estética en todos los niveles de la enseñanza y para revitalización de nuestras tradiciones artísticas populares y de su puesta al día con las corrientes de un nuevo arte popular en el mundo». (Arribas, 1979)

¹ GAUR fue un grupo de artistas vascos, con base en Gipuzkoa, formado en 1966 por entre otros Jorge Oteiza, Eudorado Chillida, Nestor Basterretxea, José Luis Zumeta, etc. Grupos similares con vocación semejante se formaron en Álava (ORAIN), Bizkaia (EMEN) o Navarra (DANOK).

En segundo lugar, el repaso cronológico recogido en la muestra de Onandia, Robles Tardío y Rubira llega hasta el año 1979, momento en el que la entonces Escuela Superior de Bellas Artes de Bilbao se convierte en Facultad de la Universidad de Bilbao, que a su vez desde febrero de 1980 pasaría a constituirse en la actual Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea².

Así, como trabajador en activo de esta Facultad de Bellas Artes de la UPV/EHU, estas dos circunstancias determinan de manera importante el lugar desde el que reflexiono sobre las ideas de academia y arte en una triple vertiente, tal y como veremos más adelante.

1.- Un primer factor determinante viene dado por la preocupación, que es colectiva y se encuentra ampliamente extendida en el contexto desde el que escribo, por la investigación y la docencia en arte, que como hemos podido comprobar ya se detectaba al menos desde la década de los sesenta del siglo pasado.

2.- En segundo lugar, es precisamente a la Facultad de BBAA de la UPV/EHU a quien se supone en gran medida como la culminación lógica de algunas de esas aspiraciones y anhelos históricos. Es de quien se espera en el presente que debiera cumplir de alguna manera con aquellas reivindicaciones de la década de los sesenta, al mismo tiempo que también representa algunos de los males y las limitaciones de la educación superior (Academia) en las prácticas artísticas. Bastaría con pensar en lo que significa por ejemplo todo el proceso del Espacio Europeo de Educación Superior, conocido comúnmente como proceso de Bolonia.

130

Con estos apuntes sobre el lugar y las circunstancias desde donde hablo, sobre lo que supone escribir desde dentro, lanzo una mirada sobre la Academia en un recorrido con tres paradas que, siempre situados en la experiencia personal, se corresponden con el triple rol que principalmente desempeñan lxs trabajadorxs docentes de la Universidad, asumiendo simultáneamente tareas relacionadas con la docencia, la gestión y la investigación. Quizá, más allá de las paredes universitarias no se perciba esa triple dimensión del quehacer universitario, pero en diferentes proporciones, según la persona, todo el personal docente ha de atender esas tres ocupaciones principales. Describo aquí por tanto tres experiencias personales concretas, que no individuales, relacionadas con esta triple dimensión y que considero pueden resultar muy útiles para pensar y repensar la academia con sus problemas y sus limitaciones, sus potencias y posibilidades.

² En adelante UPV/EHU

AlterAkademia

#docencia #límitesdelaacademia

Como AlterAKADEMIA denominamos en 2020 la edición monográfica de las jornadas AKME (Arte, Kultura eta Media) que un grupo formado por profesorado y estudiantes llevamos organizando cada dos años en la facultad. Estas jornadas, siempre monográficas, vienen teniendo lugar desde 2004 con temas tan dispares como *Obras no objetuales* (2004), *Medios de difusión y distribución no convencionales* (2006), *Cultura Basura* (2008), *Intervenciones en el espacio público* (2010), *Low Cost* (2014), *Kontrakultura* (2016) o *Hacking the System* (2018). El principal objetivo que desde el principio nos ha movido a confeccionar un programa donde se mezclan conferencias, talleres, seminarios y acciones diversas ha estado motivado por el deseo de traspasar los límites que nos impone el sistema académico. Esos límites que unos planes de estudio, más si cabe después de la implantación del Proceso de Bolonia, confeccionados e hiperburocratizados a base de programas, horarios, agendas, sistemas verticales de organización y representación y procedimientos de evaluación, son cada vez más rígidos.

Desde un principio, la primera tentación, evidentemente, fue un acercamiento a aquellas temáticas que, por los propios ritmos del diseño de los planes de estudio, siempre se quedan fuera del currículum o no hay oportunidad de tratar en el aula tal y como nos gustaría. Ya sea motivado por la novedad relativa de algunos de los contenidos que por su actualidad es imposible seguir desde la academia más administrativa o simplemente por lo delicado, marginal o incorrecto de otros temas de difícil encaje en el temario y la programación de las clases. Sin embargo, edición tras edición, fue quedando de manifiesto que no solo eran las materias las que podían ser objeto de crítica y reflexión sino que, poco a poco, los propios modos de hacer «académicos», sometidos a tensiones, acaban agrietándose cediendo el paso a otros modos de hacer más informales, menos predefinidos. De tal manera que fuimos incorporando otras formas de trabajar tales como una mayor presencia del trabajo colectivo en las actividades programadas; mayor horizontalidad en la toma de decisiones asumiendo responsabilidades indistintas entre profesorado y estudiantes, con la participación igualmente de personas no-universitarias; desjerarquización de las relaciones entre lxs colaboradorxs; flexibilización de horarios, por ejemplo con actividades fuera de los horarios habituales, etc. Llegando incluso a pernoctar en espacios que nunca se pensaron para ello, pero que cambiaban así su tradicional función en beneficio de necesidades puntuales, ensanchando las posibilidades también de los propios equipamientos y su gestión. Es

cierto que AKME ha seguido desde entonces funcionando puntualmente, en paralelo al ritmo académico. Como si disfrutara de cierta autonomía temporal mientras que la academia, en su tozudez administrativa, altera bien poco sus lógicas, pero conscientes de que el indudable efecto que estas iniciativas tienen en las personas también llega a incidir, aunque sea mínimamente, en la maquinaria de la Academia.

Extensión → Proyección → Transferencia

#gestión #cultura

Dejando a un lado la docencia y su protagonismo indiscutible en la universidad, es seguramente la gestión la tarea menos visible de las realizadas por el personal docente. En la universidad del Estado español, al menos en la pública, gran parte de las labores de gestión y gobernanza recaen sobre el profesorado que tiene que dedicar alrededor de un tercio de su jornada a la gestión de departamentos, dirección de centros, coordinación de cursos y asignaturas, organización de titulaciones, etc. Además cuando el profesorado asume responsabilidades extras de gestión, esta dedicación añadida se compensa, por ejemplo, con menos horas de docencia. Esto ocurre tanto a nivel de centro, escuela o facultad como a nivel superior en la organización general de cada universidad, con los equipos rectorales como más alto escalafón en la gobernanza de la universidad. Es el caso de los cargos unipersonales como el rectorado, los decanatos, las direcciones de departamento, etc. Tales tareas se desempeñan, necesariamente, con la colaboración de personal de administración y otros servicios y cada vez de manera más habitual, aunque todavía insuficiente, con la participación del alumnado. Sin embargo, la toma de decisiones recae principalmente en el profesorado y, en menor medida en el alumnado, en aquellos órganos que contemplan esta opción.

Personalmente, durante los últimos años me he visto implicado en labores de gestión en mayor medida de lo que contractualmente se supone y esta actividad principalmente ha tenido lugar, a diferentes niveles, en materia de cultura y extensión universitaria. Desde entonces me persigue este segundo interrogante sobre la institución universitaria que se plantea a continuación. Concretamente sobre la cultura y lo que esta representa como uno de los principales objetivos de la universidad, como parte de la misión universitaria, en terminología de los documentos oficiales. La realidad es que aunque la función cultural, como ingrediente fundamental de todo lo que se ha denominado como Extensión Universitaria, ha constituido el tercer eje sobre el que ha pivotado históricamente la Universidad (Docencia - Investigación - Extensión), estamos asistiendo a su progresivo desplazamiento, cuando no desaparición, de entre las prioridades de las

universidades contemporáneas. Y aquí, aunque sospecho que puede ser un fenómeno en expansión, estoy hablando básicamente del contexto que mejor conozco. En la UPV/EHU, hemos sido testigos en un primer momento de la transición evolutiva, por decirlo de alguna manera, del concepto de «extensión» universitaria o cultural hacia la idea de «proyección». Lo que en principio podría parecer una modificación terminológica, una actualización del lenguaje, escondía de manera más o menos consciente un cambio importante en el sustrato, tareas y funciones que constituyen una u otra tarea. El concepto de extensión universitaria en origen (Rueda y Villarroya, 2021) tenía relación con una vocación social de las primeras universidades de extender y democratizar el conocimiento, para después, más recientemente, completar esta función hacia «la cooperación al desarrollo, la transformación social y cultural, la creación y difusión de hábitos y formas culturales, críticas, participativas y solidarias, así como una formación permanente, abierta y plural» (Declaración de Alicante de Extensión Universitaria, 2005). Sin embargo, la idea de proyección, aunque sugiere igualmente la idea de abrir, relacionar y «proyectar» la academia, implica una manera diferente de relacionarse con la sociedad en términos de visibilidad, imagen corporativa y acuerdos público-privados incluyendo como novedad el matiz de la economía, muy propio de nuestro tiempo, por otro lado. Pero además, esta progresiva sustitución conceptual del territorio de la extensión por el de la proyección ha sido la antesala para la irrupción e implantación en los últimos años de otro concepto más: la transferencia, que si no es realmente nuevo sí ha pasado a primer plano de la acción universitaria tras un tiempo en la sombra. Hasta tal punto que hoy en día la extensión universitaria o cultural está siendo desplazada de la triada que definía y fundamentaba los principios de la misión universitaria y ha sido sustituida sin complejos por la transferencia.

Así, lo que podría entenderse por una modernización de los modos que tiene la universidad para relacionarse con la sociedad en la que se inscribe supone un paso más en el desplazamiento de su dimensión cultural a un segundo plano. De una interacción basada en la difusión de los saberes de la academia, participando en el crecimiento cultural, crítico y reflexivo de la sociedad, está girando, suavemente en algunos casos, más radicalmente en otros, hacia una relación más basada en lo cuantitativo: costos, beneficios, representación, patrocinios, etc. Sin dudar de la pertinencia y necesidad de esta otra visión, asistimos mientras tanto, con su implantación, a la desaparición de lo cultural de las líneas maestras del discurso universitario, porque el paradigma de la transferencia no lo menciona expresamente y lo diluye en lo social y científico.

Investigación

#investigación

Como decíamos antes, la investigación es otro de los pilares sobre los que se fundamenta la Universidad. Es lo que le da sentido en gran medida y de su difusión, como parte del conocimiento generado, depende su salud como institución pública, financiada y sostenida por una comunidad que ve en esta devolución de saberes gran parte de su razón de ser. Sin embargo, todavía hoy en día, el principal mecanismo que tiene la universidad para hacer llegar este conocimiento a la sociedad y la propia comunidad académica son las revistas denominadas científicas. Publicaciones periódicas, mayormente especializadas por áreas, que, aparte de recoger los avances en investigación y hacerlos accesibles, son quienes sistematizan y organizan toda la cadena de difusión del conocimiento a través de un complejo sistema de revisión, evaluación, publicación y distribución de los resultados de la investigación. Además, la hegemonía de estas publicaciones es incuestionable como herramienta de evaluación de la actividad investigadora a nivel internacional hasta tal punto que, mientras en ciertas áreas se han convertido en el paradigma de lo que supone la investigación de calidad en otras, más alejadas del eje tecno-científico como podrían ser las humanidades más experimentales, se han convertido en un corsé al que cuesta adaptar otros modos de investigar.

134

Pensar este modelo de gestión de la investigación, monopolizado además por unas pocas empresas privadas, plantea serias contradicciones, sobre todo si lo observamos desde lo público. En esta línea, el escritor británico George Monbiot publicaba en 2018 el artículo «Scientific publishing is a rip-off. We fund the research – it should be free»³ cuestionando no solo el comportamiento de la industria de las publicaciones científicas sino señalando las contradicciones de un sistema alimentado principalmente desde lo público. Casi inmediatamente el artículo fue traducido y publicado en el estado español como «La estafa de las revistas científicas se acerca a su fin» acercando el debate a nuestro contexto. Pero quizá, el mejor resumen de esta polémica y la lógica que de alguna manera denuncia lo recogía Jorge Sequera, profesor de la UNED, en un certero tweet⁴ donde describía esta realidad a lo largo de diez puntos:

³ «La publicación científica es una estafa. Nosotros financiamos la investigación, debería ser gratuita».

⁴ Evidentemente son demasiados caracteres para un tweet. En realidad se trataba de una imagen que incluía el texto que aquí hemos transcrito. Sequera, Jorge, (@jorgesequera), 17 de septiembre de 2018, 10:54 a. m. Tuit. <https://twitter.com/jorgesequera/status/1041611214374293504>

1. Universidad pública paga a los/as investigadores/as.
2. Investigador/a publica en revista científica de impacto (en algunas disciplinas incluso pagando el propio investigador/universidad).
3. La editorial no da acceso libre.
4. La Universidad pública vuelve a pagar para tener acceso a aquello que ella misma ha financiado.
5. Los revisores de los artículos son otros/as investigadores/as a los que no se les paga por ese trabajo. Trabajan gratis para editoriales privadas.
6. Negocio redondo.
7. Se solicita a los/as investigadores/as que publiquen en open access.
8. Pero para tener/mantener/ganar plaza deben hacerlo en revistas de impacto (volver al punto 2).
9. La UE lanza mensajes contradictorios: Publica en open access te dicen desde UE. Pero para ganar proyectos o plazas, hazlo en revistas de impacto (casi todas de pago).
10. Y a quien desafía esta lógica, se le persigue por liberar el conocimiento: <https://sci-hub.tw>

Quien desafía esa lógica, en palabras de Sequera, no es otro que el proyecto Sci Hub, puesto en marcha por Alexandra Elbakyan, investigadora nacida en Kazajistán, que creó en 2011 este repositorio «ilegal» de papers académicos y que a día de hoy guarda más de ochenta millones de artículos de acceso libre y gratuito. La iniciativa de Elbakyan que sigue creciendo cada día se fundamenta en tres ideas claras, tal y como recoge la propia web:

- Knowledge to all. El conocimiento científico debería ser accesible para cualquier persona, sin importar su nivel económico, status social, localización geográfica, etc.
- No copyright. Por la cancelación de la propiedad intelectual o leyes de copyright para los recursos científicos y educativos
- Open access. La investigación debería ser publicada en acceso abierto.

Resulta obvio afirmar que Elbakyan es reclamada por la justicia internacional atendiendo a las demandas y denuncias de diferentes editoriales científicas acusándole principalmente de infringir derechos de propiedad intelectual gestionados por dichas empresas. Desde entonces, se han sucedido órdenes judiciales para el cierre inmediato de Sci-Hub pero como en otros casos similares, el espacio web reaparece al poco tiempo bajo nuevos dominios y plenamente funcional.

Lejos de posicionarnos sobre si el modelo propuesto por Elbaykyan es el más adecuado para acceder y difundir el conocimiento universitario, es cierto que visibiliza como ningún otro las contradicciones del sistema de difusión del saber científico y pone encima de la mesa la realidad de que otros modelos son posibles. Contradicciones y debates que, lejos de ser marginales, llegan también al propio contexto científico, como por ejemplo, cuando en 2016 la revista Nature⁵ mencionaba a esta joven investigadora como una de las diez personas más importantes del año en el mundo de la ciencia. Nature subrayaba así la paradoja de un proyecto que es criticado por saltarse las normas del copyright a gran escala pero que, por otro lado, resulta innovador en el movimiento por el acceso abierto al conocimiento científico.

Docencia, gestión e investigación. Tres áreas que fundamentan la Academia a través de tres comentarios concretos y situados que nos ayudan en el siglo XXI a pensar ese sitio para pensar que reclamaban algunxs en la década de los sesenta. Pensar el papel que los planes de estudio juegan en la actualidad y cómo diseñan, condicionan y formatean el contenedor y el contenido, cuando cada vez es más habitual que actúen como límite, más que como lugar central, cargado de potencia, desde el que articular toda la actividad en torno a la formación, la reflexión y la crítica. Pensar el devenir de una institución que se supone autónoma pero que en su gestión cada vez más destila tics de la sociedad neoliberal, el mercado y la empresa que le marcan el paso, haciendo obligatoria la pregunta sobre el lugar que desempeñan lo cultural y las humanidades en la universidad contemporánea. Pensar el rol de la investigación y sus resultados. Si la generación de conocimiento se puede dar en claves de acceso más libre y abierto, donde los saberes, al menos aquellos creados y sostenidos desde lo público, sean patrimonio real de la comunidad a la que pertenecen y sobre la que necesariamente deberían revertir. Pensar si todavía hoy la Universidad es el lugar pertinente para repensar la academia.

⁵ Nature's 10. (2016). Nature, 540(7634), 507-515. <https://doi.org/10.1038/540507a>
<https://www.nature.com/articles/540507a>

Referencias

Arribas, M. J. (Ed.). (1979) *40 años de arte vasco (1937-1977): Historia y documentos*. Erein.

Rueda, A. J. G., y Villarroya, A. A. (2012) «La dimensión cultural de la universidad española. Estado de la cuestión». *DEBATS*, 134(1), 17. Disponible en: <https://doi.org/10.28939/iam.debats.134-113>

Declaración de Alicante de Extensión Universitaria (2005) Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en: <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcqn6g9>

La relevancia social de la investigación en las ciencias humanas y sociales

Julia Olmos Peñuela y
Elena Castro Martínez

Bio Julia Olmos Peñuela es profesora titular en el Departamento de Dirección de Empresas de la Universitat de València. Su investigación se centra en el estudio de las interacciones ciencia-sociedad (principalmente en el área de humanidades y ciencias sociales) y en la producción de conocimiento relevante. Es IP de proyectos competitivos a nivel nacional y regional y ha participado en la acción financiada por la Comisión Europea COST ENRESSH. Ha realizado estancias de investigación en Canadá (Université Laval) y Países Bajos (University of Twente). Sus hallazgos han sido publicados en diversas revistas internacionales de reconocido prestigio como *Research Policy* o *Research Evaluation*, y en varias plataformas de divulgación como Research Europe o LSE Impact Blog.

Bio Elena Castro Martínez pertenece a la escala de científicos titulares de Organismos Públicos de Investigación, adscrita a INGENIO (CSIC-UPV). Investiga sobre la innovación y las relaciones ciencia-entorno socioeconómico, especialmente en el ámbito de las humanidades y las ciencias sociales y el sector cultural, participando en proyectos nacionales y europeos. Además de la actividad científica y de publicar sus resultados en las revistas y editoriales de su campo, tiene amplia experiencia en el diseño y evaluación de estrategias y políticas de ciencia e innovación y en formación de postgrado, tanto en España como en América Latina. Participa en la European Network for *Research Evaluation in the Social Sciences and the Humanities* (ENRESSH).

Introducción

El proceso de evaluación es un aspecto fundamental de las políticas científicas y las estrategias institucionales encaminadas a identificar, evaluar y mejorar el desempeño de las actividades sometidas a examen; para ello, es fundamental fijar el fin perseguido con este proceso. Por poner algunos ejemplos, se puede realizar una evaluación para verificar que los objetivos establecidos se están alcanzando, para retribuir el desempeño de las personas implicadas o para ofrecer retroalimentación que contribuya a la mejora del desempeño futuro. Así mismo, también es necesario diseñar unos criterios claros que permitan identificar el desempeño de la actividad evaluada y unos indicadores que describan su alcance.

En el caso de la actividad científica, se identifican prácticas de evaluación bastante homogéneas a nivel mundial, utilizando principalmente como indicadores de la excelencia en la investigación la producción científica (medida por los artículos publicados en revistas indexadas en bases de datos de referencia), su impacto (a través de las citas recibidas), o la productividad (que selecciona la producción de un individuo en un periodo de tiempo determinado). Así, y retomando las ideas previas, podemos caracterizar la iniciativa del sexenio de investigación español como un proceso de evaluación que se realiza a nivel individual, cuyo objetivo es verificar que el personal investigador ha alcanzado un mínimo de productividad científica (criterio: cinco aportaciones que cumplan con el nivel de calidad estipulado en cada área de conocimiento) e incentivar y retribuir el desempeño individual, aunque también ha acabado siendo un indicador de la excelencia de las instituciones de generación de conocimiento –universidades, organismos públicos de investigación (OPI)– o del país, en los rankings de excelencia.

139

Este tipo de aproximación ha sido ampliamente utilizado en el contexto académico, debido a su sencilla aplicación y al bajo coste que supone recoger información y generar indicadores bibliométricos sobre los que medir la cantidad y calidad de la producción de conocimiento. Otra razón del extenso uso de los indicadores bibliométricos es la relativa homogeneidad que existe en el formato en el que se dan a conocer los avances científicos (artículos científicos, libros y capítulos de libro, presentaciones en conferencias o registros de propiedad), aunque en algunas áreas, como las ciencias humanas y sociales (CHS), los indicadores al uso no recogen la mayoría de la producción, porque se canaliza mediante libros o capítulos de libro, aun escasamente recogidos en bases de datos. Además, el uso de este tipo de indicadores bibliométricos no está exento de críticas; véase, para una mayor comprensión sobre este debate, iniciativas como la San Francis-

co Declaration on Research Assessment (DORA¹) y el Manifiesto de Leiden para la medida de la investigación (Hicks et al., 2015). Mientras que DORA se centra en señalar la necesidad de tener en cuenta la diversidad de la producción científica en los procesos de evaluación, el Manifiesto de Leiden declara, en su segundo punto, que «*El desempeño (científico) debe ser medido de acuerdo con las misiones de investigación de la institución, grupo o investigador*», entre ellas, la contribución social en sentido amplio.

Si la evaluación de la producción científica utilizada, con todas sus limitaciones, en los procesos de adjudicación de ayudas y en los de reclutamiento y promoción del personal investigador, sigue estando sometida a debate, piénsese en las dificultades que entraña la evaluación del impacto social de la investigación derivada de las actividades de Intercambio y Transferencia de Conocimiento (ITC) con agentes sociales, que se caracterizan por su complejidad y diversidad, hecho que dificulta todavía más el establecimiento de criterios de desempeño del personal investigador en este tipo de actividades y, en consecuencia, su medición. A pesar de estas dificultades, se está tratando de avanzar en un tipo de evaluación que contemple la diversidad de las distintas dimensiones de la actividad científica y sus resultados. Por ejemplo, recientemente la Comisión Europea ha auspiciado la Coalition for Advancing Research Assessment (COARA²), cuyo objetivo es reconocer la diversidad de actividades, prácticas y resultados de investigación y maximizar la calidad e impacto de la investigación.

140

Teniendo en cuenta lo expuesto, el objetivo de este artículo es identificar los principales retos a los que se enfrenta la evaluación de las actividades de ITC, especialmente en el ámbito de las ciencias humanas y sociales, y proponer una reflexión sobre la necesidad de disponer de un sistema de evaluación de esta dimensión de la investigación lo suficientemente amplio, flexible e inclusivo como para recoger la diversidad de este tipo de procesos en las diferentes ramas del saber. Para ello, en primer lugar, se describen las dimensiones de estos procesos, que evidencian su heterogeneidad, y que, por lo tanto, dificultan su evaluación. En segundo lugar, se describe brevemente la experiencia piloto del sexenio de transferencia e innovación en España, y se reflexiona sobre su diseño, teniendo en cuenta la diversidad existente en los procesos de ITC. El artículo concluye con algunas recomendaciones para encauzar adecuadamente el análisis de este tipo de procesos en las instituciones científicas.

¹ San Francisco Declaration on Research Assessment (2012): <https://sfдора.org/read>

² <https://coara.eu/>

Diversidad en las dimensiones de los procesos de ITC

El ITC entre los académicos y los agentes sociales es un proceso complejo, debido a la variedad de sus diferentes dimensiones y de los contextos en los que se producen las interacciones ciencia-sociedad. En primer lugar, son diversos los participantes, tanto los científicos –que pertenecen a diversas áreas del conocimiento y entidades, tienen diferentes enfoques, motivaciones y prioridades –como los agentes sociales– por su naturaleza (empresas, administraciones, ONG, etc.), por su sector de actividad y por sus capacidades internas. La segunda fuente de diversidad proviene de las formas que adoptan los conocimientos acumulados y los resultados de las investigaciones, así como de su potencial para ser aplicados fuera del entorno académico. La tercera procede de la multitud de medios que los académicos y los agentes sociales tienen a su disposición para intercambiar conocimiento, que, en gran medida, dependen de las características del conocimiento y de las condiciones más adecuadas para su manejo. Finalmente, pueden ser determinantes las condiciones del contexto en el que operan los actores implicados, sean éstos sectoriales, legales, institucionales o sociales.

Dada la complejidad y heterogeneidad de los procesos de ITC y su creciente importancia en las instituciones de investigación y en las políticas científicas, se considera importante que su análisis se aborde tratando de abarcar ampliamente toda la casuística, a fin de que toda la comunidad académica sienta que puede participar activamente en estos procesos.

141

En 2000, el profesor Barry Bozeman, de la Universidad Estatal de Arizona, propuso un modelo para analizar la bibliografía sobre los procesos de transferencia que denominó «Contingent Effectiveness Model» (Bozeman, 2000). El modelo es de utilidad para realizar el análisis que se propone, porque incluye todas las dimensiones clave de los procesos de ITC y, por ello, ayuda a reflexionar sobre todas ellas de forma relacional e inclusiva; su autor declara que el término «contingente» es clave debido a la suposición de que la transferencia de tecnología³, por definición, incluye múltiples partes, generalmente con múltiples objetivos, por lo que se han de manejar varios criterios de efectividad. En el cuadro 1 se representan esquemáticamente las citadas dimensiones, que se describirán seguidamente.

³ Aunque Bozeman (2000) se refiere a transferencia de tecnología (TT), en este artículo se conceptualiza el ITC como un proceso más amplio que el de TT, que incluye la TT pero también la transferencia de conocimiento y el intercambio (bidireccional) de conocimiento entre los actores del entorno académico y social.

Cuadro 1. Modelo de efectividad contingente para el análisis de las dimensiones del proceso de transferencia de tecnología

Dimensión	Foco
El agente de la transferencia	La institución u organización que desea transferir la tecnología, su naturaleza (universidad, OPI, empresa), su cultura, personal y organización.
El objeto que se transfiere	El contenido, la forma y las posibilidades de utilización de lo que se transfiere (conocimiento científico, productos, procesos, saber hacer, etc.).
El receptor	La organización que recibe el objeto de transferencia (empresa, agencia, entidad, consumidor, grupo informal, institución, etc.) y sus respectivas características.
El medio de transferencia	El vehículo, formal o informal, mediante el cual se transfiere la tecnología/ conocimiento.
El entorno de la demanda	Factores (de mercado y no de mercado) relacionados con la necesidad del objeto transferido (precio de la tecnología, posibilidad de sustitución, relación con los productos o tecnologías existentes, financiación, nichos de mercado, etc.).
Efectividad	Efectividad del proceso de transferencia de tecnología y conocimiento. Es decir, los efectos o impactos -esperados y no esperados- que ha tenido el proceso en las entidades implicadas o más allá (en otros aspectos de la empresa, en el sector, en el mercado, incluida la creación de valor público).

142

Fuente: elaboración propia a partir de Bozeman (2000) y Bozeman et al. (2015)

El agente académico implicado en los procesos de ITC

Aunque, en su modelo, Bozeman se refiere a la entidad científica cuando habla del «agente», investigaciones previas sobre este tipo de procesos han mostrado que los principales protagonistas de los procesos de ITC son los profesores e investigadores y sus grupos de investigación, sobre todo, en los casos en que las actividades no se realizan por los cauces institucionales (Olmos-Peñuela et al., 2014b). Son los responsables de liderar la generación de conocimiento científico mediante su actividad investigadora, de determinar las líneas de investigación en las que trabajar, así como su orientación (más o menos aplicada) hacia la resolución de problemas sociales, o de integrar a los actores sociales (no académicos) a lo largo de su proceso de investigación, si lo consideran oportuno. En definitiva, los investigadores conservan un alto grado de autonomía y libertad sobre sus decisiones científicas, tanto en términos de producción de conocimiento como en lo referente a sus relaciones con otros investigadores y actores sociales, y a los medios que utilizan para financiar sus actividades.

Se pueden identificar diversos perfiles de investigadores, determinados por sus intereses y motivaciones –personales o profesionales–, el área de conocimiento, su enfoque y otras características de su investigación. Cada investigador decide su grado de implicación en cada una de las tareas que forman parte de su quehacer: docencia (en el caso del profesorado universitario), investigación, gestión e ITC. No hay un perfil único de investigador ni una proporción «adecuada» de distribuir el tiempo y el esfuerzo entre estas actividades, pero se espera que haya coherencia entre las competencias del investigador, sus intereses, el tipo de actividades que realiza y su grado de implicación en cada una de ellas. Tampoco todos los investigadores tienen la misma motivación para investigar: los hay que concentran sus esfuerzos en la búsqueda de la comprensión de los fundamentos y hechos observables (conocida como «investigación básica»), otros agregan y tienen en cuenta «las consideraciones sobre la utilización de los conocimientos» (investigación aplicada), aunque hay investigadores que enfocan su actividad teniendo en cuenta ambos objetivos, lo que se denomina «investigación básica orientada» (Stokes, 1997).

Cada investigador o grupo de investigación debe reflexionar sobre cómo desarrollar su estrategia científica, incluyendo el ITC, en función de su orientación científica y otros aspectos (área del conocimiento, entidad, relaciones, medios de difusión científica, etc.). Esto implica, por ejemplo, determinar si la investigación en curso tiene potencial para generar resultados socialmente relevantes y cómo pueden ser aplicables, o si relacionar-

se con actores sociales puede beneficiar el desarrollo de su investigación y cuándo es conveniente hacerlo (desde el inicio o al finalizar el proyecto). Por ejemplo, un grupo de investigación de arqueología podría organizar, en el marco de su proyecto, encuentros en los que participen representantes de museos, arqueólogos profesionales, responsables de patrimonio y otros agentes sociales, para obtener retroalimentación sobre la idoneidad del enfoque de su proyecto o sobre el uso futuro de los resultados que se puedan obtener. Sin embargo, existen otros casos en los que, aunque la orientación de la investigación sea resolver un problema social, puede no ser adecuado intercambiar conocimiento hasta la finalización del proyecto y siempre después de haber realizado la adecuada protección de los resultados de investigación, pues el conocimiento pierde valor al ser divulgado. Esta última situación se ve reflejada en el caso de los medicamentos, productos químicos o bienes de equipo, en los que, si el conocimiento se difunde antes de ser protegido, se impedirá su futura explotación, ya que ninguna empresa estará dispuesta a implicarse en las costosas etapas de desarrollo e industrialización que son imprescindibles para su puesta en el mercado.

144

El tamaño del grupo y la categoría profesional también se han identificado como factores que pueden explicar la participación de los investigadores en actividades de ITC (Landry et al., 2010; Perkmann et al., 2021). Grupos de investigación más grandes disponen de más recursos y de mayor capacidad para generar resultados y darse a conocer al entorno y, en general, para gestionar las múltiples dimensiones de su quehacer. Las estrategias y la organización de la institución a la que pertenecen los investigadores son también determinantes de su implicación en procesos de ITC, que se manifiesta en su apoyo general, en su consideración de la ITC en las carreras profesionales, en los recursos –humanos y materiales– que destina a su fomento y gestión y en la recopilación de información para su medición, evaluación y reconocimiento (Jacobson et al., 2004).

En definitiva, de lo expuesto se puede concluir que existe una gran variedad de perfiles académicos y de razones y condicionantes que influyen en la implicación del personal investigador en los procesos de ITC.

El objeto

Como resultado de la actividad investigadora se obtienen diferentes «objetos» susceptibles de ser intercambiados o transferidos: conocimientos generales de un tema y conocimientos específicos derivados de un proyecto concreto; conocimiento relacionado con el saber hacer, es decir,

con las competencias que la actividad investigadora permite desarrollar, empezando por el método de investigación en sí mismo; metodologías, que pueden materializarse en guías, protocolos, cuestionarios y manuales; productos susceptibles de ser compartidos, reproducidos y utilizados. Algunos ejemplos de estas metodologías pueden ser las partituras de música barroca transcritas por los musicólogos para que puedan ser interpretadas en la actualidad (<https://digital.csic.es/handle/10261/50379>), las colecciones de arqueobiología, es decir, de materiales biológicos recuperados en intervenciones arqueológicas (<http://cchs.csic.es/es/research-lab/laboratorios-id-arqueologia-laboratorio-arqueobiologia-arqbio>), de interés para conocer la evolución de la biodiversidad.

En CHS también se obtienen productos o tecnologías que pueden ser protegidas, como, por ejemplo, las bases de datos bibliométricas o las recreaciones virtuales de espacios histórico-artísticos, que se utilizan en muchos museos o edificios históricos para que los visitantes puedan comprender la historia del edificio o espacio del que se trate (<https://www.eea.csic.es/laac/divulgacion-laac/reconstruccion-virtual-del-alcazar-y-la-mezquita/>). Para finalizar, también pueden ser de interés social los servicios y las técnicas instrumentales de investigación de las universidades y OPI que, en muchos casos, son bastante singulares o costosas y, por ello, inasequibles para una empresa individual; en este caso, la transferencia suele realizarse a través de la oferta de servicios de análisis de la entidad científica de que se trate. Además, en el ámbito de las artes y las ciencias humanas se encuentran otros «objetos» que pueden ser compartidos con actores sociales, como los teatros y los instrumentos musicales.

145

Los tipos de objetos identificados y los casos expuestos ilustran su amplia diversidad y, por lo tanto, los retos subyacentes de intercambiar objetos que no necesariamente tienen la misma función o requieren de los mismos medios para su efectivo intercambio.

Los usuarios

Aunque, en sus inicios, tanto las políticas para fomentar el ITC como los estudios sobre estos procesos se focalizaron en las áreas de las ciencias experimentales, tecnología, ingenierías y matemáticas (CTIM), y en sus relaciones con la industria, a medida que se comprendió que todo tipo de sectores necesitan nuevos conocimientos para innovar, se amplió el espectro. Además de las empresas, otros actores sociales, como las administraciones públicas a sus diferentes niveles, los organismos internacionales, las entidades sin ánimo de lucro, los poderes legislativo y judicial, los profesio-

nales de diversos sectores, o la sociedad en general pueden hacer uso del conocimiento científico para actuar o tomar decisiones informadas. Por ejemplo, la investigación empírica muestra que los investigadores de las áreas de CHS tienden a relacionarse más con las administraciones públicas y las entidades sin ánimo de lucro, en comparación con sus homólogos de las áreas CTIM (Olmos-Peñuela et al., 2014a).

Otro aspecto a considerar es el tipo de utilización que los actores sociales pueden hacer del conocimiento científico. Desde un enfoque restrictivo se tiende a considerar solo el uso instrumental de los resultados de investigación, es decir, el que se deriva de su aplicación directa a la creación de un nuevo producto o proceso o a resolver un problema social concreto. Pero el conocimiento científico también puede proporcionar ideas o marcos conceptuales para comprender e interpretar mejor los fenómenos y la realidad que nos rodea (uso conceptual), o ayudar a justificar, legitimar y confirmar las acciones a emprender (uso simbólico) (Beyer, 1997). En ciencias sociales, un ejemplo de uso instrumental sería la participación de especialistas en estudios sociales sobre la salud en la redacción de leyes relacionadas, mientras que el conocimiento sobre la evolución demográfica en una determinada región ayudaría a los responsables políticos a comprender y conocer nuevos problemas derivados de esos cambios y, en consecuencia, a diseñar políticas adecuadas (uso conceptual y simbólico). Por ello, en términos generales, de lo expuesto se deriva que la diversidad de los actores sociales implicados y de los usos que se pueden realizar del conocimiento intercambiado añaden una capa adicional de complejidad a los procesos de ITC, tanto para su estudio como para el diseño de políticas de evaluación e indicadores.

146

Los medios de ITC

Bozeman (2000) definía el medio de transferencia como el vehículo, formalizado institucionalmente o no, por el cual se transfiere la tecnología. En la literatura se han llevado a cabo múltiples estudios para identificar todos los posibles medios de ITC que se pueden emplear, a veces de una forma única y otras combinada (e.g., Molas-Gallart et al., 2002; Abreu y Grinevich, 2013). Como resultado de una amplia revisión, se ha elaborado el cuadro 2, que pretende ayudar al investigador a identificar los diferentes medios posibles a su alcance.

Cuadro 2. Medios o instrumentos de ITC

1. Actividades no formalizadas institucionalmente

- 1.1. Transferencia del conocimiento propio a través estancias en entidades no académicas ni científicas o de actividades con otras instituciones (periodos de excedencia, comisión servicios o servicios especiales y pertenencia a comités o comisiones no académicas ni científicas)
- 1.2. Formación externa en respuesta a peticiones puntuales (sesiones, demostraciones)
- 1.3. Incorporación de actores no académicos en actividades docentes o de difusión (presentaciones, charlas)

2. Actividades formalizadas institucionalmente con actores no académicos (empresas, administraciones públicas y otras entidades)

- 2.1. Asesoramiento y consultoría contratada
- 2.2. Investigación contratada por entidades no académicas
- 2.3. Convenios y/o contratos con entidades no académicas
- 2.4. Proyectos de investigación conjuntos (sin o con ayuda pública)
- 2.5. Formación especializada para entidades no académicas (acuerdo o contrato)
- 2.6. Tesis industriales codirigidas
- 2.7. Acogida de actores no académicos en la institución
- 2.8. Utilización, alquiler o cesión de instalaciones, equipamiento o materiales

3. Comercialización

- 3.1. Licencia de derechos de propiedad intelectual o industrial (patentes; variedades vegetales, materiales biológicos y otros; modelos de utilidad; *know how* o secreto industrial)
- 3.2. Creación de una empresa (*spin-off*) basada en resultados de investigación (patentes u otros títulos de propiedad industrial o intelectual)
- 3.3. Creación de una empresa (*spin-off*) basada en el *know how* del investigador (oferta de servicios profesionales avanzados)

4. Materiales o eventos de difusión profesional

- 4.1. Libros, capítulos de libros y artículos dirigidos a profesionales o publicados en medios profesionales o de utilidad contrastada para profesionales fuera de la academia; incluye transcripciones musicales o ediciones de obras teatrales, catálogos de exposiciones, etc.
- 4.2. Informes técnicos o dictámenes para empresas, administraciones, poderes legislativo y judicial u otros agentes sociales (sindicatos, patronales, asociaciones, ONG, organismos internacionales, etc.)
- 4.3. Guías, directrices, códigos deontológicos o códigos de prácticas profesionales, manuales, normativas, protocolos, reglamentos
- 4.4. Observatorios, barómetros o bases de datos documentales accesibles *on line*, de interés profesional o social
- 4.5. Participación en jornadas o congresos profesionales no académicos

5. Materiales o eventos de divulgación (destinados al público en general)

5.1. Colecciones, libros, capítulos de libros, artículos de carácter divulgativo; catálogos de exposiciones, obras artísticas o yacimientos, ediciones críticas, diccionarios, glosarios, atlas, enciclopedias, traducciones, unidades didácticas, cartografías, juegos

5.2. Productos audiovisuales (documentales, películas, grabaciones musicales, podcast, animación, juegos de ordenador, audiovisuales cortos de contenido científico, videotutoriales) y otros productos culturales editados (aplicaciones para móvil, etc.)

5.3. Repositorios de fondos o recursos (bibliográficos, musicales, artísticos, patrimoniales, etc.) catalogados y difundidos vía web

5.4. Colaboraciones en medios de comunicación social (prensa, radio y televisión)

5.5. Actividad relevante en Redes sociales (webs divulgativas, blogs, YouTube, Instagram, ...)

5.6. Participación en eventos de divulgación (jornadas, exposiciones, etc.)

Fuente: elaboración propia en el marco del Programa DINA-ITC (<https://programa-dinaitc.csic.es/>)

148

Como se puede observar en el cuadro, hay una gran diversidad de medios, cuya adecuación a cada proceso concreto es una de las tareas a llevar a cabo por el grupo de investigación, así como la posibilidad de combinar varios de ellos, cuando las circunstancias lo requieran. Los estudios empíricos llevados a cabo muestran que los investigadores de todas las áreas del conocimiento pueden encauzar sus procesos de ITC a través de todos los medios recogidos en el cuadro, salvo excepciones (por ejemplo, en ciencias sociales no se suele patentar, lo que afecta a la licencia de estos títulos de propiedad), pero hay diferencias en la frecuencia con que se utiliza cada uno de ellos.

Las condiciones del contexto

En el análisis de los procesos de ITC es importante comprender y conocer las características del contexto de aplicación de los conocimientos, que facilitan (ayudas) o dificultan (restricciones) el proceso. En general, difieren de unos ámbitos científicos a otros en un aspecto relevante: la pérdida de valor del conocimiento, si ha sido difundido o compartido antes de ser protegido, como sucede en el caso de conocimientos que van a exigir un coste de desarrollo elevado, como los medicamentos y otros productos patentables. En CHS no suele ser un problema, porque el valor añadido del producto se lo da el utilizador, productor o intérprete, al otorgar al conocimiento una forma de expresión o de ejecución determinada, o al incluirlos en sus propias acciones. Es el caso, por ejemplo, de la cultura (música, teatro, danza, etc.), donde las partituras o libretos de obras conocidas son públicas, pero se continúan interpretando porque cada interpretación es

singular y creativa, y de la política, donde es singular el contexto de aplicación. También se encuentran en este apartado las leyes o normas que favorecen el desarrollo o la aplicación de conocimientos específicos, como fue el caso de la promulgación de la ley de patrimonio arqueológico de 1985, que favoreció la cooperación en ese ámbito (Parga-Dans et al., 2012). En cualquier caso, es fundamental conocer las condiciones de contexto en las que se va a producir el ITC, pues sus particularidades pueden influir en la toma de decisiones en relación con las diferentes dimensiones que lo conforman (medio, objeto, etc.).

Iniciativas para la evaluación de la ITC y su impacto social

La diversidad observada en los procesos de ITC requiere de una estrategia amplia para su evaluación y, sobre todo, de sistemas de información y de evaluación que permitan identificar y medir todo tipo de ITC; independientemente de su grado de formalización, del tipo de objeto transferido o del tipo de actores implicados. Es indudable que el esfuerzo necesario para medir algunas actividades de ITC variará en función de las características de las dimensiones que conforman el proceso; sin embargo, este esfuerzo es necesario para proporcionar una visión amplia y completa del desempeño de la comunidad científica en procesos de ITC y del potencial efecto de la investigación pública, más allá del ámbito académico (los efectos en la sociedad, en su sentido amplio).

Pensemos por ejemplo en el caso del ITC mediante la licencia de una patente, en el que el medio empleado (la licencia) se formaliza a través de la OTRI de la institución (quedando documentado para poder ser valorado) y, en el cual, el importe de la licencia puede servir como referencia del valor que el usuario (licenciataria) asigna a ese conocimiento. Pensemos ahora en el caso del conocimiento materializado en una guía para la restauración de una pieza de patrimonio histórico, puesta a disposición de los profesionales que puedan estar interesados en su aplicación. Este último tipo de actividad se podría enmarcar dentro de la categoría de materiales de difusión profesional (ver cuadro 2), pudiendo estar a disposición de los profesionales del sector en cuestión, sin necesidad de que mediase la institución (OTRI), un contrato o un convenio o contrapartida económica para su utilización. La identificación del segundo tipo de actividades presenta una mayor dificultad, tanto para el propio personal investigador –que debe explicar y demostrar su implicación y el efecto logrado, si es que lo conoce– como para el comité evaluador –que debe utilizar criterios flexibles para discernir las actividades que merecen ser evaluadas positivamente.

La prueba piloto del sexenio de transferencia e innovación⁴ de 2018 ha sido la primera experiencia en la que se ha adoptado un enfoque amplio y comprehensivo para la evaluación del desempeño del personal investigador en el ITC en España. Esto se debe a que ha incluido un amplio abanico de medios a través de los cuales el conocimiento puede ser intercambiado entre los actores académicos y sociales. Concretamente, ha ido más allá de las tradicionales actividades formalizadas y documentadas por la institución, incorporando otro tipo de medios, como son las actividades no formalizadas institucionalmente (e.g., pertenencia a comités o comisiones no académicas ni científicas), o medios indirectos de ITC (e.g., materiales para la difusión profesional y la divulgación). Así mismo, esta iniciativa ha reconocido la diversidad de agentes sociales que se pueden beneficiar de los resultados de investigación, yendo más allá de los efectos económicos que el ITC puede generar e incorporando también consideraciones de valor social derivado de las interacciones ciencia-sociedad.

150

Esta primera «apuesta» por huir de un enfoque parcial y sesgado en la evaluación de los procesos de ITC ha contribuido a aumentar la visibilidad del grado de implicación del personal investigador en estas actividades, así como el reconocimiento de ciertas áreas de conocimiento cuya actividad de ITC no se recogía de manera completa con los indicadores basados en actividades formalizadas y de comercialización, permitiendo también la identificación de diferentes patrones de ITC entre áreas del conocimiento (Giménez-Toledo et al., en revisión). Por ejemplo, los resultados de esta primera experiencia confirman que los investigadores del área de CHS han obtenido mayores tasas de éxito en actividades relacionadas con la transferencia de conocimiento propio (por ejemplo, participando en comisiones no académicas o mediante comisiones de servicios en puestos relacionados con su especialidad en otras instituciones no académicas) y generadoras de valor social (canalizadas mediante acuerdos con administraciones y otras organizaciones sin ánimo de lucro, o a través de publicaciones y actividades de difusión profesional y divulgación). Del mismo modo, los resultados también han confirmado lo que la literatura científica (y el sentido común) llevaba apuntando desde hace décadas: la menor implicación del personal de CHS en actividades relacionadas con la protección de los derechos de propiedad industrial y su comercialización, así como el establecimiento de contratos y proyectos con compañías asociados a la generación de valor económico.

⁴ Si el lector no estuviera familiarizado con esta primera experiencia del sexenio de transferencia e innovación, se recomienda la lectura de la resolución del Boletín Oficial del Estado correspondiente, en la que pueden identificar el tipo de aportaciones aceptadas (y su variedad) para ser sometidas a evaluación (BOE, 2018).

Otra de las circunstancias que han aflorado de esta primera experiencia de evaluación ha sido la baja tasa de aprobación en aportaciones correspondientes a la transferencia de conocimiento propio y a las publicaciones y actividades de divulgación y difusión profesional, siendo precisamente tipos de actividades de ITC no formalizadas institucionalmente, que no suelen ir asociadas a la generación de valor económico, cuyo impacto social ha sido más difícil de justificar. De hecho, el análisis de las razones de denegación de las aportaciones de divulgación/difusión sugieren que la persona solicitante no ha sido capaz de explicar o justificar suficientemente el (potencial) efecto del conocimiento académico en el entorno socioeconómico, al no proporcionar indicios de su influencia en los actores sociales.

La importancia de la argumentación y de la justificación de los efectos sociales de la investigación ha sido uno de los aspectos clave de los sistemas de evaluación del impacto que se han puesto en marcha en otros países, siendo el Reino Unido un claro exponente a través del Research Excellence Framework (REF). El uso de la narrativa es el vehículo principal mediante el cual las unidades de investigación argumentan la relevancia de la investigación realizada y su efecto más allá del ámbito académico. La guía del REF define impacto como el «*efecto, cambio o beneficio para la economía, la sociedad, la cultura, las políticas o los servicios públicos, la salud, el medio ambiente o la calidad de vida, más allá de la academia*» (REF, 2019: 68), proporcionando también orientaciones sobre el ámbito en el que se produce el efecto, su alcance o el tipo de beneficiario⁵.

Los dos ejemplos descritos apuntan a la importancia de emplear la narrativa y consideraciones cualitativas para explicar la relevancia social de los procesos de ITC en los que se ha participado. De hecho, este tipo de iniciativas, que van más allá de mediciones cuantitativas, dan cabida a la diversidad (en todas las dimensiones descritas), comulgan con los nuevos modelos de evaluación descritos en la introducción (DORA; Manifiesto de Leiden; COARA) y, por lo que parece, se establecerán como una tendencia creciente en la evaluación de las diferentes actividades científicas.

⁵ Por ejemplo, el efecto puede verse reflejado en una actividad, actitud, conciencia, comportamiento, capacidad, oportunidad, desempeño, política, práctica, proceso o comprensión, donde hay diversos tipos de actores sociales que pueden beneficiarse (audiencia, beneficiarios, comunidad, electorado, organización, individuos), tanto a nivel local, regional, nacional como internacional (REF, 2019).

Conclusiones

A lo largo del texto se ha tratado de evidenciar que el intercambio y la transferencia de conocimiento entre la academia y los agentes sociales es una dimensión de la actividad científica diversa y compleja, lo cual añade dificultades a su evaluación. Por otro lado, como quiera que el análisis de estos procesos ha venido marcado por la importancia económica de las nuevas tecnologías, las experiencias más analizadas han sido las derivadas de las ciencias experimentales y las ingenierías y sus efectos sobre las empresas, si bien luego se ha tratado de aplicar el modelo de evaluación a todas las áreas del conocimiento, sin haber llevado a cabo una reflexión profunda sobre las diferencias entre áreas, agentes sociales, objetos, medios y contextos.

¿Qué se puede hacer desde las instituciones científicas para favorecer la participación y la posterior evaluación de esta importante dimensión del quehacer científico?

152

En primer lugar, es importante que el ITC posea el reconocimiento necesario en los diferentes niveles de la entidad (misión, visión, estrategias, acciones y estructuras de apoyo). Uno de los aspectos más relevantes es que se debe recopilar también información sobre los medios que no gestiona directamente la entidad, como, por ejemplo, las estancias del personal investigador en entidades no académicas ni científicas, o la participación en actividades con otras instituciones, como los comités o comisiones no científicas, los medios de difusión profesional y de divulgación social, etc. Adicionalmente, dada la heterogeneidad de los medios y actores involucrados, se presume necesario apoyar de forma diferenciada a los investigadores de las diferentes áreas, porque se relacionan más intensamente con diferentes actores, mediante diferentes medios, en contextos diversos y, por ello, tienen diferentes dificultades y necesidades de apoyo.

¿Y desde las políticas públicas? En primer lugar, es muy importante analizar si los programas de fomento del ITC que forman parte de las políticas científicas son adecuados para todas las áreas del conocimiento o las diferencias ya descritas pueden hacer difícil –si no imposible– su aplicación a algunas de ellas. Por ejemplo, en algunas ayudas para el ITC puede ser un requisito la exigencia de cofinanciación por parte del actor social involucrado y, si éste es una ONG, una administración local o una entidad cultural, es probable que no pueda hacerlo, por imposibilidad legal o por falta de medios.

La mirada amplia que se propone también debería verse reflejada en los requisitos establecidos en los sistemas de evaluación de las entidades de investigación y en los de reclutamiento y promoción del personal investigador. Hasta que este enfoque forme parte de la cultura de la comunidad, parece aconsejable ofrecer espacios y cauces para favorecer, en la comunidad académica, la reflexión sobre la integración del ITC en su actividad y sobre los posibles efectos o impactos sociales de sus actividades o resultados, siendo esta una forma de favorecer el cambio cultural que esta dimensión de la actividad científica está necesitando.

Agradecimientos

Las autoras agradecen la financiación recibida en el marco del Proyecto PID2021-124474OA-I00 financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/FEDER, UE.

Referencias

- Abreu, M., & Grinevich, V. (2013) «The nature of academic entrepreneurship in the UK: Widening the focus on entrepreneurial activities». *Research Policy*, 42(2), 408-422.
- Beyer, J. M. (1997) «Research utilization: Bridging a cultural gap between communities». *Journal of Management Inquiry*, 6(1), 17-22.
- BOE. (2018) Resolución de 14 de noviembre de 2018, de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora, por la que se publican los criterios específicos aprobados para cada uno de los campos de evaluación. *Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Boletín Oficial del Estado*, 115199-115222.
- Bozeman, B. (2000) «Technology transfer and public policy: A review of research and theory». *Research Policy*, 29(4-5), 627-655.
- Bozeman, B., Rimes, H., & Youtie, J. (2015) «The evolving state-of-the-art in technology transfer research: Revisiting the contingent effectiveness model». *Research Policy*, 44(1), 34-49.
- Giménez-Toledo, E., Olmos-Peñuela, J., Castro-Martínez, E., & Perruchas, F. (en revisión) «Beneath the tip of the iceberg: knowledge transfer in Spain in the social sciences, humanities and arts». *Research Evaluation*.
- Hicks, D., Wouters, P., Waltman, L., de Rijcke, S., & Rafols, I. (2015) «Bibliometrics: The Leiden Manifesto for research metrics». *Nature*, 520, 429-431. Disponible en: <http://www.leidenmanifesto.org/>
- Jacobson, N., Butterill, D., & Goering, P. (2004) «Organizational factors that influence university-based researchers' engagement in knowledge transfer activities». *Science Communication*, 25(3), 246-259.
- Landry, R., Saïhi, M., Amara, N., & Ouimet, M. (2010) «Evidence on how academics manage their portfolio of knowledge transfer activities». *Research Policy*, 39(10), 1387-1403.

Molas-Gallart, J., Salter, A., Patel, P., Scott, A., & Duran, X. (2002) «Measuring third stream activities». Final report to the Russell Group of Universities. Brighton: SPRU, University of Sussex.

Olmos-Peñuela, J., Benneworth, P., & Castro-Martínez, E. (2014a) «Are ‘STEM from Mars and SSH from Venus’? Challenging disciplinary stereotypes of research’s social value». *Science and Public Policy*, 41(3), 384-400.

Olmos-Peñuela, J., Molas-Gallart, J., & Castro-Martínez, E. (2014b) «Informal collaborations between social sciences and humanities researchers and non-academic partners». *Science and Public Policy*, 41(4), 493-506.

Parga-Dans, E., Castro-Martínez, E., & Fernández de Lucio, I. (2012) «La arqueología comercial en España: ¿un sistema sectorial de innovación?» *Cuadernos de Gestión*, 12 (2), 139-156.

Perkmann, M., Salandra, R., Tartari, V., McKelvey, M., & Hughes, A. (2021) «Academic engagement: A review of the literature 2011-2019». *Research Policy*, 50(1), 104114.

REF (Research Excellence Framework) (2019) *Index of Revisions to the ‘Guidance on Submissions’ (2019/01)*. Último acceso: 12 de diciembre de 2021. Disponible en: www.ref.ac.uk/media/1092/ref-2019_01-guidance-on-submissions.pdf

Stokes, D. E. (1997) *Pasteur’s Quadrant: Basic Science and Technological Innovation*. Brookings Institution Press.

Corazonar para sobrevivir dentro de la Universidad. Investigaciones colaborativas

Aurora Álvarez Veinguer

Bio Aurora Álvarez Veinguer tiene estudios en Antropología Social y Sociología, es Doctora por la Universidad de Gales, Bangor (2002) y desde 2003 es Profesora en el Departamento de Antropología Social de la Universidad de Granada, e investigadora del Laboratorio de Estudios Interculturales y del Instituto de Migraciones de la misma universidad. En la actualidad trabaja en torno a los procesos de subjetivación, los agenciamientos políticos y la etnografía colaborativa. Sus publicaciones más recientes son: Katzer, L. & Álvarez Veinguer, A. (2022) *Formas comunes y artesanales de la etnografía colaborativa*. Tabula Rasa, 43, 97-123.; Álvarez Veinguer, A. (2022) «Aprender a escuchar, más allá de la palabra. Experimentaciones a partir de la etnografía colaborativa». *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 92, 8-24 , y el libro Álvarez Veinguer A., Arribas Lozano A., y Gunther, D. (2020) *Investigaciones en movimiento: etnografías colaborativas, feministas y decoloniales*. Buenos Aires: CLACSO.

El pasado 25 de enero de 2022, tuve la oportunidad de organizar la mesa «Habitar las investigaciones implicadas y comprometidas en el contexto de la universidad neoliberal» dentro del Seminario «About Academia»¹. La mesa tenía el propósito de activar una conversación para dialogar en torno a las experiencias de coinvestigación, o investigaciones comprometidas e implicadas.

Algunos de los elementos comunes entre las experiencias de las personas que fueron invitadas a la mesa, son que en mayor o menor medida, les atraviesa un interés, una inquietud y un deseo, por cuestionar las formas más tradicionales de hacer investigación en las ciencias sociales; se preguntan e indagan por otras formas posibles de investigar, y el ejercicio de cuestionarse sobre el porqué o el para qué de las investigaciones, así como las formas colectivas de producción de sentido, están muy presentes en sus trabajos².

Cada vez más los contextos y las prácticas del ecosistema universitario se caracterizan por la velocidad, la contingencia y las precarizaciones de las vidas atrapadas por una absoluta exaltación de la individualidad y racionalidad instrumental del cotidiano. La investigación social, atravesada por dichas lógicas, se vuelve cada vez más rápida, individualista y frecuentemente despolitizada.

157

En cierto modo, re-pensar y reflexionar sobre otras formas posibles de habitar la investigación y consecuentemente la inquietud y el deseo de producir «saberes-haceres-sentires» de otra manera, es algo que compartían las personas invitadas a la mesa. La preocupación por las «formas de investigar», el cuestionamiento sobre los cómo del hacer investigador, es algo que nos interpelaba y veníamos trabajando desde hace ya algún tiempo (Álvarez Veinguer, Arribas y Dietz, 2020).

¹ En la mesa participaron Ángel Luis Lara, Profesor de Estudios Culturales en la State University of New York (SUNY), Alberto Arribas investigador posdoctoral del Departamento de Sociología de la Universidad de Maynooth (Irlanda), Maribel Casas -Cortes, investigadora Ramón y Cajal en la Universidad de Zaragoza y Sebastian Cobarrubias investigador en el Departamento de Geografía y Ordenación del Territorio en el Área de Geografía Humana, también de la Universidad de Zaragoza. Agradezco a Antonio Collados Alcaide la invitación, así como todo el apoyo y trabajo realizado por su parte.

² En general, podríamos anticipar que ese posicionamiento de preguntarse sobre el porqué o el para qué de las investigaciones, es un ejercicio en sí mismo de supervivencia –esa búsqueda de otras formas de investigar– poco valorado, reconocido o tomado en serio dentro de la mayoría de las universidades.

En la mesa surgieron diferentes ideas, se enunciaron intuiciones, se compartieron incertidumbres y dudas, se verbalizaron ciertos malestares y se aterrizaron algunas propuestas concretas en cuanto a las posibles estrategias frente al complejo ejercicio de tratar de habitar las investigaciones colaborativas en el contexto actual de la «universidad empresa». El pretexto de la mesa no fue otro, que pensar(nos) y compartir(nos) sobre otras formas posibles de investigar desde dentro de las diferentes universidades que formábamos parte, en base a nuestras experiencias concretas y aterrizadas.

Revisitando meses después algunas de las ideas que fueron trenzándose en ese contexto, (y asumiendo el riesgo que implica un posible quiebro de desmemoria), me gustaría detenerme en una idea que podría servir de andamiaje de partida, para este *lego -corazonadas- en construcción* a lo largo de las siguientes páginas.

158 Entender que las investigaciones colaborativas o la coinvestigación son formas (entre otras muchas) de habitar las estructuras que imponen el régimen neoliberal en el ámbito de las universidades, nos permite vivir de otro modo la posibilidad de sobrevivir a la universidad. No solo sobrevivir en la universidad, sino también a la universidad, (tal como se enunció). Ante ese punto de partida, nos podríamos preguntar: ¿Cómo hacemos investigaciones desde y para la sobrevivencia? (Entendiendo que sobrevivir remite a la posibilidad de hacer frente al día a día en condiciones adversas). Condiciones adversas por el cerco que imposibilita desplegar experiencias democráticas reales, porque los ritmos establecidos, en la mayoría de las veces a des-tiempo, obligan a acelerar profundamente los tiempos de la investigación, privilegiando estudios «cortoplacistas», y con un impacto fácilmente medible (Escobar, 2007: 55; Greenwood, 2012: 118). En la «universidad neoliberal», «universidad empresa» o «capitalismo académico» se impulsan ritmos vertiginosos de producción de artículos y comunicaciones (productos) y donde la polisemia de las nociones de «excelencia», «calidad» o «espíritu emprendedor» remiten casi exclusivamente al impacto bibliométrico de un producto científico y a la necesidad de competir de forma constante por una acumulación de méritos. Así pues, nos encontramos atrapadas en continuos juegos performativos que nos exigen y demandan convertirnos en personas investigadoras competitivas, activas, polivalentes y flexibles, en definitiva «empresarias de nosotras mismas» (Álvarez Veinguer y Sebastiani, 2020). En estos escenarios: ¿Cómo podemos desafiar la razón neoliberal en nuestros modos de investigar? ¿Qué líneas de fuga podemos encontrar o habitar?...

Tal vez como una mera intuición, una corazonada, que se despliega como una provocación, que no he dejado de rumiar³. ¿Y si recurriésemos de nuevo al amor y a un cambio de actitud (como nos propone Maldonado-Torres, 2021), para desafiar las formas de investigación impuestas? Evidentemente, no me refiero a la representación del amor romántico (Esteban, 2011) sino al amor como un ejercicio de salir de una misma y abandonarse al encuentro con «otra(s)», porque precisamente «es en el amor donde el sujeto va más allá de sí mismo, más allá del narcisismo» (Badiou, 2011: 31) y acercándonos al amor como una forma de experimentar el mundo a partir de la diferencia (Badiou, 2011). Porque para Badiou, «el amor es una reinención de la vida. Reinventar el amor es reinventar esta reinención» (Badiou, 2011: 47). ¿Cómo podríamos reinventar la vida, fugarnos de la tanopolítica o necropolítica en nuestras prácticas investigadoras de supervivencia? Sin pretender en estas páginas teorizar o realizar una revisión genealógica sobre cómo se ha pensado o (re)presentado el amor en las ciencias sociales (puesto que existe un amplio y profundo análisis sobre ello), propongo un fugaz ejercicio de visitar algunas aportaciones muy puntuales, de las que hemos ido bebiendo y aprendiendo. De una forma casi espontánea (re)emerge el trabajo de Sandoval, «Methodology of the oppressed» (2000), un libro ya clásico para muchas de nosotras, donde dentro de su propuesta de las tecnologías opositivas de poder, una de las cinco propuestas de tecnologías, la que Sandoval llama «democrática» se orienta a producir «amor» en un mundo en descolonización, postmoderno y post-imperio. En pocas palabras, posiblemente (y lo enuncio como una corazonada) retomar el amor como una forma plausible de habitar la investigación implica un cambio sustancial de actitud⁴ en cuanto a las maneras de sentipensar⁵ las investigaciones. Un cambio de actitud, que para Maldonado-Torres se basa en: «(...) el deseo por la relación de generosidad y hospitalidad libre y desinhibida con otros (...)» (Maldonado-Torres 2021:97). En sus propias palabras:

³ Desde hace tiempo vengo usando el verbo rumiar por las connotaciones y guiños al hacer lento, sosegado, al digerir despacio y sin prisa. En cierta ocasión escuché a Mari Luz Esteban en unas charlas hablar de «epistemologías rumiantes» inspirada en el trabajo de la investigadora Lucrecia Masson Córdoba. Un trabajo que tuve la oportunidad de leer y disfrutar recientemente (Masson Córdoba, Lucrecia. 2022. «rumiant epistemology & Mondongo exercise». En Gržinić, Marina & Pristovšek, Jovita. Re-Activating Critical Thinking amidst Necropolitical Realities: Politics, Theory, Arts and Political Economy for a Radical *Change*. 326-345. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing).

⁴ Para Maldonado -Torres, «la actitud se refiere a la orientación del sujeto con respecto al conocimiento, al poder y al ser. (...) una actitud que lleva a cuestionar la colonialidad» (Maldonado-Torres, 2021: 96).

⁵ Noción clave en el trabajo de Orlando Fals Borda.

«construir el mundo del Tú implica una oposición a la catástrofe metafísica, al paradigma de la guerra y a la separación ontológica de tipo maniqueo. Esa lucha se lleva a cabo con amor, un término que en este contexto describe, no una relación romántica cualquiera, sino la actitud positiva del damné [condenado], al igual que con la rabia, como una forma de negación inspirada y orientada por la actitud positiva del amor» (Maldonado-Torres, 2021: 97).

Esta recuperación de la noción de amor es pensada como una posible interrupción a las lógicas de producción de conocimiento, que quizás a modo de cortocircuito, (una generación de un aumento brusco de la intensidad de la «corriente eléctrica»), nos permita imaginar una ética del amor en nuestras formas de hacer-sentir las investigaciones. Porque «cuando hay amor, el deseo de dominar y ejercer el poder no puede ser la regla. Todos los grandes movimientos sociales en defensa de la libertad y la justicia han promovido siempre una ética del amor» (bell hooks, 2021: 95).

Cortocircuito 1: salir de sí misma y habitar el encuentro con Otras

160

«Solo podemos volver a encontrar el amor si nos liberamos de la obsesión por el poder y el dominio sobre los demás».
(bell hooks, 2021: 86)

Un primer cortocircuito a modo de desborde (Villasante, 2006) sería salir de sí misma, abandonar el narcisismo académico y caminar hacia el encuentro con las otras. Un camino en construcción, que como en el amor, es una vida que se hace. Ese salirse de una misma, ese ejercicio de descen-trarse, sería la apuesta por la construcción de conocimiento en común, lo que supondría «la necesidad de pensar el ser como inacabamiento, el anonimato como condición ontológica de su continuidad y el mundo como la medida interna y variable su dimensión común» (Garcés, 2013:16). Estaríamos ante un yo descentrado, pero no un yo que desaparece, se borra, sino que aprende de ese anonimato. Hace tiempo que venimos señalando en otros lugares que uno de los puntos de partida de la investigación colaborativa que venimos practicando algunas personas, sería la construcción en común y la búsqueda de sentido de forma colectiva. Me refiero a la construcción en común del proceso de investigación, que puede remitir tanto a la producción de sentido como a la definición colectiva de las preocupaciones y acciones a desarrollar. Paradójicamente, tal como señala Garcés, «en las sociedades occidentales moderna la palabra «nosotros» no nombra una realidad sino un problema» (Garcés 2013:28). La propuesta de entender el proceso de construcción en común, no remite a un imagi-

nario de comunidad en términos identitarios o esencialistas. En el contexto de investigación etnográfica por ejemplo, no remite a llevarse bien con las personas «informantes», practicar la devolución de los resultados, poner en uso técnicas conversacionales de investigación que dejan espacio y reconocer a las otras, o establecer vínculos y relaciones de amistad con las personas de la investigación. La propuesta sería mucho más arriesgada e incómoda, incierta y vulnerable. Construir en común implicaría habitar una deriva, sin conocer los puntos de llegada y sin hoja de ruta establecida, construir de forma colectiva a lo largo del proceso qué se quiere hacer y cómo se quiere hacer (lo que remite a preguntas sobre para qué o para quién hacemos la investigación), con las correspondientes renunciadas, pérdidas de autoridad y desaprendizajes en un largo caminar⁶.

Cortocircuito 2: cambio de actitud. Aprender a descentrar a las personas investigadoras y sostener la ignorancia

«El saber y el amor son saltos en el vacío, fugas a través de cascadas transfinitas de escisiones». (Ibáñez, 1985: 259)

«Es muy importante entonces hacer este cambio, de una epistemología basada solamente en una forma de conocimiento a otra de ecología. Cuando hay una ecología de saberes, la ignorancia no es necesariamente un punto de partida, puede ser un punto de llegada». (Santos, 2006: 45)

161

Habitualmente cuando escribimos sobre las investigaciones etnográficas realizadas, en términos generales, no solemos detenernos en la particularidad del ejercicio hermenéutico en retrospectiva (Borsani, 2014) que estamos realizando. Con frecuencia obviamos, o incluso olvidamos que nos disponemos a (re)presentar un ejercicio muy parcial de recordar unas prácticas de investigación, de visitar aquellas experiencias, situaciones, encuentros, conversaciones que han conformado la experiencia investigadora. Básicamente, activamos una narración de manera retrospectiva, intentando (re)presentar una reconstrucción de lo que fue aconteciendo en el proceso, y de manera minuciosa, recurriendo a un relato armónico en base a ciertos cronotopos que nos ayudan a exponer los hilos argumentales. Por lo general, son más bien pocas las ocasiones, en que ponemos a conversar las tensiones y divergencias entre lo que se diseñó y lo que recordamos que aconteció. Sin embargo, si entendemos la etnografía co-

⁶ Ver Katzer, L. y Álvarez Veinguer, A. (2022) «Formas Comunes y Artesanales de la Etnografía Colaborativa» Revista *Tabula Rasa* N° 43. pp. 97-123.

laborativa como un proceso de construcción junto a las personas con las que estamos investigando y no sobre las personas, y si asumimos dicho encuentro como un contexto intersubjetivo (desde los cuerpos y con los cuerpos) de construcción del proceso en común, existirá no solo una gran distancia y seguramente un vacío entre lo que se pensó e imaginó (que no diseñó), y lo que finalmente se terminará realizando⁷. El diseño, que remite a una operación tecnológica que nos da la razón de cómo se hace (Ibáñez, 1993), en el caso de las etnografías colaborativas, se basaría en un mero esbozo tan abierto y poroso, que difícilmente responderá a la noción e idea de diseño, y se presentaría más bien, a modo de puntos de partida para comenzar a «navegar» junto al «cuaderno de bitácora». Pero aun así, seguirá existiendo un gran abismo entre lo que se intuye y piensa al comienzo, y lo que acaba aconteciendo, precisamente por la predisposición y la abertura al desborde (Villasante, 2006) de los procesos de colaboración que están expuestos a lo que el grupo y las situaciones vayan generando.

162

En las reconstrucciones de las investigaciones, resulta en cierto modo paradójico que en el relato que producimos de los procesos, atravesados por incertidumbres, quiebros, pérdidas y desasosiegos, así como de alegrías y gozos, entre otras múltiples vivencias que nos colocan continuamente ante el abismo de habitar lo inesperado, y que tal como hemos señalado, difícilmente puede ser anticipado, ni mucho menos planificado en un diseño de investigación; sin embargo, tendemos a presentar dichos procesos, de forma excesivamente armónica, organizada, coherente y casi lógica, apelando a las herencias incorporadas de la monocultura del rigor, como nos diría Santos (2019). En cierto modo, atrevernos a visitar las investigaciones y sus derivas, sin pretensiones y de manera honesta, seguramente nos aportaría interesantísimos dispositivos de memorias sobre las prácticas investigadoras. A partir de esas premisas, ¿Y si un segundo cortocircuito fuese un cambio de actitud? ¿Y si nos propusiéramos practicar la humildad y sostener la ignorancia? Para Santucho (2012), sostener la ignorancia es reconocer que no tenemos nada que ofrecer para solucionar las cosas⁸. Habitar el no-saber es en sí mismo un gesto de desobediencia, una posible

⁷ Lo que se expone en estas páginas en relación con la etnografía colaborativa es fruto de un proceso de más de diez años de trabajos y se basa en experiencias aterrizadas que lamentablemente por cuestión de espacio no podrán ser explicadas o debatidas en estas páginas. Los cortocircuitos que se proponen, se despliegan a partir de experiencias muy situadas, que no pretenden ser leídas ni formuladas en claves universales o totalizadoras. Sin duda, como también se subrayó en la mesa del día 25 de enero, las posibles líneas de fuga deberán estar situadas y contextualizadas en prácticas concretas. De aquí que la propuesta de estas páginas remite a un lego en construcción.

⁸ Inspirado en el trabajo de Rancière (2003). *El Maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* asumir que el docente o pedagogo no tiene nada que enseñar.

línea de fuga a la razón neoliberal. Producir un giro –desmantar la brújula– y en lugar de reforzar lo que sabemos, tal vez ha llegado el momento de poner en el centro de atención nuestros no saberes. En la mesa del día 25 de enero, (el actual pretexto de estas páginas), se subrayó la posibilidad de habitar el silencio (callarnos mucho más) y sobre todo, colocar en el centro no las respuestas sino la construcción de las preguntas. Sin duda que poner en el centro de atención nuestros no-saberes, aprender a desautorizarnos (Álvarez Veinguer, Sanchez-Cota y Olmos, 2021) y abandonarnos a la necesidad de producir certezas, sería una forma de perder el control.

Cortocircuito 3: dejarse afectar

El tercer cortocircuito, podría ser la predisposición a «dejarse afectar» (Favret-Saada, 2012), estrechamente relacionado con los anteriores, porque todos ellos se cruzan entre sí, y no pueden ser imaginados de manera aislada o separada unos de otros.

Enormes son las contribuciones desde los años 70 y 80, especialmente desde el feminismo, sobre la importancia de incluir las emociones, los afectos, y cada vez más, los diferentes sentidos en nuestro hacer investigador somático (Esteban, 2011). Rescatando el trabajo de Favret-Saada, es interesante cómo ella entiende el «dejarse afectar» el cual no remite a la observación participante o lo que algunos autores/as podrían definir como empatía. En sus propias palabras: «(...)cuando un etnógrafo acepta ser afectado, eso no implica identificarse con el punto de vista del nativo, ni que se aproveche del trabajo de campo para excitar su narcisismo. Aceptar ser afectado, no obstante, supone asumir el riesgo de que el proyecto de conocimiento se desvanezca. Si este proyecto es omnipresente, no pasa nada; pero si algo sucede y éste no zozobra en la aventura, la etnografía es aún posible» (Zappa y Mariela Genovesi, 2013: 65).

Dejarse afectar en estos términos, y además asumir el riesgo de que el proyecto de conocimiento se desvanezca, es en cierto modo encarnar el compromiso, dejarse comprometer «a ser puesto en un compromiso por un problema no previsto que nos asalta y nos interpela» (Garcés, 2013: 63). Ese compromiso, desde mi experiencia en procesos de co-investigación, rompe o desestabiliza nuestra posibilidad de inmunidad y desafección. La investigación comprometida, desde el punto de vista de la investigación que construye en común porque descentra a la persona investigadora, que implica un cambio de actitud y se abre a lo inesperado, al no saber y las incertidumbres, y que apuesta por el encuentro con las otras, es un hacer-estar comprometida. «Nos arranca de lo que somos o lo que creíamos

ser. Nos incorpora en un espacio que no controlamos del todo. Cuando nos vemos comprometidos, ya no somos una conciencia soberana ni una voluntad autosuficiente. Nos encontramos implicados en una situación que nos excede y que nos exige, finalmente, que tomemos una posición» (Garcés, 2013: 63). Es un compromiso que implica en gran medida salirnos del yo, compartirnos en un estar-hacer-sentir en común, cuyo final no podemos saber ni anticipar a priori. Una aventura en ocasiones sin rumbo de llegada. Un compromiso o vivencias, como nos diría Fals Borda, (2008) que trata de surfear la escisión entre teoría y práctica. Porque no sería un compromiso en abstracto, sino compromisos encarnados con las personas junto a las que compartimos un territorio concreto y situaciones específicas. El ejercicio de dejarse afectar y ser-con otras, no para conocerlas, describirlas, explicarlas, acompañarlas, cuidarlas, protegerlas, entenderlas o enseñarlas, sino para salir de sí misma y apostar por el encuentro en construcción (una forma de amor) o una posible ecología de saberes (Santos, 2019) de hacer y sentir.

El saber y el amor, si nos atrevemos a pensarlos como saltos en el vacío (Ibáñez, 1985:259) nos permitirían dejarnos llevar (Esteban, 2011).

Cortocircuito 4: esperanza y alegría

Para las epistemologías del Sur (recordemos que remite a una posicionalidad metafórica no física), entre los diferentes cuerpos a los que se presenta especial atención, se encuentran los cuerpos jubilosos, que cantan, danzan, ríen y disfrutan del placer, porque las luchas contra las opresiones necesitan de goce, de alegrías y celebraciones como expresiones de la fuerza vital⁹. En múltiples ocasiones, a lo largo de un proceso de coinvestigación junto a un movimiento que lucha por el derecho a la vivienda digna en la ciudad de Granada (Stop Desahucios Granada 15M), cuando estábamos construyendo la investigación, se insistió mucho en las ganas de reír, pasarlo bien y disfrutar. Atrapadas en una espiral de sobrevivencia, en situaciones de desempleo o acumulando trabajos extremadamente precarios, luchando por recuperar la casa, con frecuencia con personas dependientes a su cargo, y desbordadas por el número creciente de casos de personas afectadas en la ciudad al borde del desahucio, (inmersas en una batalla desmesurada por salir hacia delante), la búsqueda de momentos de disfrute emergían como catalizadores- bálsamos sanadores- para sobrellevar el cotidiano. En todo momento, permeaba de fondo un deseo compartido de

⁹ En gran medida como respuesta a los principios de culpa y melancolía en los que se encuentran ancladas las epistemologías del Norte a partir de sus presupuestos judeocristianos (Santos, 2019: 143).

dinamitar la indiferencia generalizada de la sociedad ante el sufrimiento ajeno para superar la resignación ante el sufrimiento propio. Indiferencia y resignación (Santos, 2019) que definen un sentir general y que desde el proyecto apareció como un horizonte por atravesar, sobre el cual incidir de algún modo, y la alegría, fue verbalizada y expresada grupalmente como una forma de estar y hacer.

Recurrir a la esperanza y la alegría, fue una lección que me atravesó de forma especial y un aprendizaje; crecí en una socialización intelectual, así como una aceptación generalizada, que presuponía que la melancolía y la zozobra, eran condiciones irrefutables para la creación y el pensamiento crítico. Sentir alegría mientras investigaba, o pensar que la alegría podría ser una forma de habitar la investigación, (pensar en términos de pasarlo bien y disfrutar), nunca había aparecido como un horizonte metodológico, y concebir la alegría como un estado plausible que pudiera atravesar nuestros dispositivos de investigación, tampoco. En mi caso, los puntos de partida nunca fueron las formas neutras e indolentes, pero sí cierta predisposición a la seriedad y la melancolía.

A modo de cierre y esbozados algunos de los posibles cortacircuitos, tomo prestada la pregunta de Guerrero: «¿podemos aprender desde la ternura y de los afectos?» (Guerrero, 2010: 43). Probablemente esa podría ser una línea de fuga que nos permitiría sobrevivir de otro modo a la universidad y en la universidad. Guerrero, nos propone corazonar, una invitación a pensar las teorías desde el corazón, un proceso de insurgencia simbólica y de lo imaginario, una sabiduría que permita la reapropiación y re-construcción del mundo que tenga la vida como horizonte (Guerrero, 2010: 52) (que no la supervivencia). Un horizonte de vida desde la ternura y el amor, como nos propone bell hooks (2021) que podría ser válido para todos los vínculos importantes, expandiéndolo a las formas de investigar en común.

Referencias

Álvarez Veinguer, A; Arribas Lozano, A; y Dietz, G. (Eds.) (2020) *Investigaciones en movimiento: etnografías colaborativas, feministas y decoloniales*. CLACSO.

Álvarez Veinguer, A; Sánchez-Cota, A y Olmos Alcaraz, A. (2021) «Experiencias de saberes y no saberes en una etnografía colaborativa junto a Stop Desahucios Granada-15M» en Pérez Tapias, José Antonio.; Grosfoguel Ramón y García Fernández, Javier (eds.) *Descolonización de las ciencias sociales y las humanidades: Nuevas perspectivas desde Andalucía y el sur de Europa*. EUG. pp. 245-267.

Álvarez Veinguer, A. y Sebastiani, L. (2020) «Habitar la investigación en la universidad neoliberal y eurocentrada: la etnografía colaborativa como apuesta por lo común y la subjetivación política» AIBR, *Revista de Antropología Iberoamericana*, Volumen 15, Nº 2, Mayo-Agosto, pp. 247-271.

Badiou, A. (2011) *Elogio del Amor*. La esfera de los libros.

bell hooks (2021) *Todo sobre el amor*. Paidós.

Borsani, M. E. (2014) «Reconstrucciones metodológicas y/o metodologías a posteriori». *Astrolabio*, 13, pp. 146-168.

Escobar, C. M. R. (2007) «Universidad, conocimiento y subjetividad. Relaciones de saber/poder en la academia contemporánea». *Nómadas*, 27, pp. 48-61.

Esteban, M. L. (2011) *Crítica del pensamiento amoroso*. Bellatera.

Garcés, M (2013) *Un mundo común*. Bellatera.

Greenwood, D (2012) «Doing and learning action research in the neo-liberal world of contemporary higher education». *Action Research*, 10(2), pp. 115-132.

Fals Borda, O. (2008) «Orígenes Universales y retos actuales de la IAP» *Peripecias*, Nº 38, pp.. 74-88.

Favret- Saada, J. (2012) «Being affected». *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, (1), pp. 435-44

Ibáñez, J (1985) *Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la investigación social*. Siglo XXI.

Ibáñez, J. (1993) «Perspectivas de la investigación social: el diseño en las tres perspectivas». en García Ferrando, Manuel, Ibáñez, Jesús y Alvira, Francisco (Comp.), *El análisis de la realidad social. Métodos y Técnicas de investigación*, pp. 49-83, Alianza Editorial

Guerrero, P. A. (2010) *Corazonar. Una antropología comprometida con la vida*. Ediciones Abya-Yala.

Maldonado-Torres, N. (2021) «Introducción a diez tesis sobre colonialidad y decolonialidad » En Pérez Tapias, José Antonio, Grosfoguel Ramón, y García Fernández, Javier: *Descolonización de las ciencias sociales y las humanidades: Nuevas perspectivas desde Andalucía y el sur de Europa*. EUG, pp. 75-106, 2021.

Sandoval, Ch. (2000) *Methodology of the oppressed*. University of Minnesota Press.

Santos, B. de Sousa (2006) «La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes» en Boaventura de Sousa Santos. *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. CLACSO

Santos, B. de Sousa (2019) *El fin del Imperio Cognitivo. La afirmación de las epistemologías del Sur*. Trotta.

Santucho, M. (2012) «Reinterpretar el mundo entero» Entrevista con Mario Santucho (Colectivo Situaciones) pp. 107-131 En Arribas Lozano, A; García-González, N; Álvarez Veinguer, A. y Ortega

Santos, A. (eds). *Tentativas, contagios, desbordes. Territorios del pensamiento*. EUG.

Villasante, T. (2006) *Desbordes Creativos: estilos y estrategias para la transformación social*. La Catarata.

Zapata, L. y Genovesi, M. (2013) «Jeanne Favret-Saada: «Ser afectado» como medio de conocimiento en el trabajo de campo antropológico». *Avá. Revista de Antropología* 23, pp. 49-67.

Anarchivear lo barroco, entender no entendiendo la catástrofe

Ángel Luis Lara

Bio Ángel Luis Lara es doctor en sociología y guionista. Profesor de estudios culturales en la State University of New York (SUNY), donde dirige El Conuco, centro académico para el encuentro con las culturas iberoamericanas y latinas en Estados Unidos. Ha enseñado métodos de Investigación social en Eugene Lang College The New School for Liberal Arts y Parsons The New School for Design (Nueva York), así como ha desarrollado estancias de investigación en la Università degli Studi di Padova (Italia) y la Université Paris X (Francia). Ha sido docente de guion en el Instituto Cervantes de Nueva York, en el Instituto del Cine de Madrid (ICM) y en la Escuela Internacional de Cine y Televisión de San Antonio de los Baños (EICTV), en Cuba. Igualmente, ha impartido seminarios de escritura audiovisual comunitaria y usos de las ficciones mediáticas para la investigación social en la Universidad de Costa Rica, la Universidad de Granada, la Universidad Complutense de Madrid y el Jacob Burns Film Center-Arts Media Lab (Nueva York).

«Si la película que van a ver les parece enigmática e incongruente, también la vida es así. Es repetitiva como la propia vida y, de nuevo como la vida, sujeta a diferentes interpretaciones. El autor declara que no ha sido su intención jugar con símbolos, al menos de manera consciente. Quizás la mejor explicación para *El ángel exterminador* es que, racionalmente, no hay ninguna».

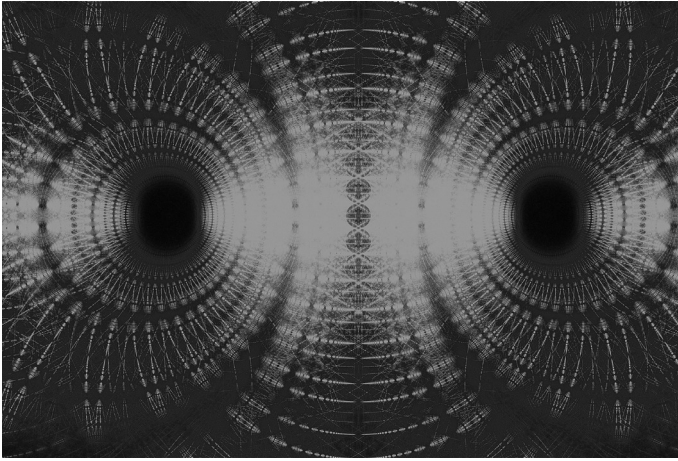
Luis Buñuel, texto insertado al inicio de la película *El ángel exterminador* a petición del exhibidor de la cinta en París, 1962.

0.

Desde hace más de una década trabajo como profesor universitario en Nueva York. En esa ciudad resido la mayor parte del año. Pero no escribo como profesor, sino como viajero en el tiempo. Cuando puse por primera vez un pie en la gran manzana tuve la misma impresión que los soviéticos Ilf y Petrov en su rocambolesco viaje a *la América de una planta*: Nueva York no decepciona ni entusiasma, sobrecoge por su enormidad. (2009: 35). Se trata, sin embargo, de un sobrecogimiento sin suspiro, algo así como un *sobre-encogimiento*: sentirse diminuto e insignificante. Si se sobrevive a la velocidad diaria del apabullamiento neoyorquino es por la falsa familiaridad que regala la sensación de haber estado allí antes. Uno no viaja a Nueva York más que mucho después de haber sido viajado por ella. Películas, canciones, series de televisión, fotografías. Desde ese pasado continuo, la ciudad se proyecta como un futuro anterior. Pero no solo por eso. Epicentro precoz de la intervención neoliberal sobre la vida, resulta un desgraciado pasadizo al porvenir del mundo. Nueva York no es una ciudad, es un agujero de gusano.

169

Al futuro anterior se le llama futuro perfecto en lengua castellana. Nombramos un acontecer venidero que resulta previo a una acción que también se realizará en lo porvenir. El término *perfecto* encuentra su origen etimológico en el vocablo latino *perfectum*: «completamente acabado, sin falla». El futuro anterior desnuda la artificialidad del juego normativo con el que la gramática enreda a la producción de sentido: se trata de un tiempo que dista por entero de ser perfecto. En su carácter insubordinado, ni siquiera en términos gramaticales resulta evidente que el futuro anterior sea un futuro, puesto que es susceptible de operar con el valor temporal del pretérito perfecto compuesto, es decir, su acción puede darse en el porvenir, estar sucediendo en el presente o haber acontecido ya. En esa densa complejidad de pliegues temporales, el futuro anterior es, sobre todo, un tiempo barroco.



Agujero de gusano. Imagen de Pete Linforth

1.

El presente nunca es idéntico a sí mismo. Si nuestro tiempo resulta barroco no es solamente por la densidad de planos que se yuxtaponen en un presente de estructura y fenomenología extraordinariamente recargada. Es barroco, además, por la existencia de una gama de posibles analogías analíticas que nos llevan hasta los siglos XVI y XVII. Esas analogías funcionan como interfaces que nos permiten pensar nuestros días a partir de señales emitidas desde esos siglos. Las cosmovisiones indígenas que conciben el tiempo como una espiral poseen más sentido que las cronologías y las líneas rectas impuestas por la universalización de la razón occidental. El pasado no es nunca un espacio-tiempo cerrado, sino un componente abierto y constante de la existencia: constituye siempre un pasado continuo. Que las señales análogas se repitan, sin embargo, no quiere decir que en nuestros días asistamos a una mimesis de la época mencionada. Hace décadas que, con Gilles Deleuze, aprendimos a pensar la repetición como proceso que genera variación y a entender la similitud como producto de la diferencia (Deleuze, 1968). En el viaje analítico a los siglos XVI y XVII no identificamos una copia del presente, sino la posibilidad de una intertextualidad habitada por los fantasmas de nuestro tiempo. Se trata de un nuevo barroco que actualiza mimbres observados en el pasado continuo y los reconfigura al modo de un *remake*.

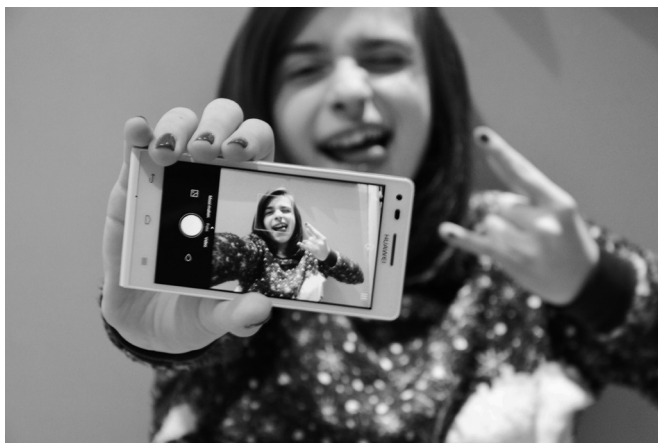
Todo sustantivo esconde siempre un verbo del que emana su sentido. Nuestro tiempo se mira en el pasado continuo para enfatizar el verbo latino que se esconde detrás del término «espejo»: *specio* (mirar). El reflejo que se proyecta desde los siglos XVI y XVII en Europa ofrece la imagen especular de un desorden que supura multipolaridad y declive paulatino del unilateralismo imperial; guerra permanente; configuración primigenia de la axiomática capitalista; fragilidad de la especie acentuada por la pobreza y las pandemias; fiebre identitaria y objetivación del otro; altanería de lo alegórico en la esfera de las representaciones; y profunda neurastenia frente al encogimiento humanista producido por la revitalización del ruido religioso que indujo la reforma protestante y su armónica antítesis católica. En ese tiempo, la península ibérica fue epicentro de fenómenos particularmente relevantes en la configuración del ethos occidental. En su soledad en fuga del dogmatismo y la mitificación, Américo Castro catalogó como «edad conflictiva» a ese espejo (1961).

De aquel cristal opaco me interesa resaltar dos de los fenómenos que se proyectan desde la coordenada ibérica: (1) *imposibilidad del disenso* abierto y de la expresión de modos de vida divergentes, por un lado; y, por otro, (2) gobierno mediante la *obligatoriedad de ubicar la existencia en una insistente proyección de sí hacia afuera*, participando de una socialidad enfocada, sobre todo, en la producción de apariencia ajustada a la norma. En las últimas décadas del siglo XVI, una vez concluida la guerra civil en las Alpujarras, la imposición de una axiomática castellano-católica había logrado instaurar un régimen político-moral en el que lo posible no incluía su cuestionamiento, no solo porque la razón inquisitorial reprimía todo indicio de divergencia, sino porque la posibilidad de una alternativa resultaba impensable y la contestación pública carecía por completo de sentido. Al mismo tiempo, la violenta implantación de un proceso de homogeneización cultural que originaría una suerte de patriotismo étnico, base de la identidad nacional española posterior, exigía a las personas y a los colectivos la reproducción de un modo de vida cotidiana anclado en la exposición hiperbólica: mostrarse, ante la mirada de los demás y en todo momento, como sujeto activo en la réplica corporeizada de la norma identitaria cristiana era requisito indispensable para sobrevivir. Exhibirse equivalía a respirar.

El carácter artificioso de la cuadratura étnica impuesta por un sistema jurídico-cultural que basculaba sobre una entelequia llamada «pureza de sangre», dio lugar a un sistema que, de facto, ligó la reproducción de su régimen de verdad a prácticas y ejercicios narrativos acerca de sí que resultaran verosímiles. «Es propio de la Realidad ser poca y no ser verdad. Es

propio de la Fe creer en lo que se ve», escribió Isabel Escudero en una de sus coplas (2014: 31). La normalización se impuso a través de una teatralización constante de la adecuación a la atadura normativa y la realidad se sujetó a aquello que resultaba creíble. La ficción, en tanto que cruce entre fingimiento y verosimilitud, se convirtió en campo fundamental de producción de lo real. En nuestro juego de espejos, lo barroco funciona como pasado continuo que, a través de la lente hispana, aparece como un sistema de *hipernormalización*: una realidad que se reproduce a partir de la tensión entre certeza en el carácter fallido del modelo, para el que nadie es capaz de imaginar una alternativa, y fingimiento cotidiano consistente en hacer como si no ocurriera lo que de por sí está ocurriendo (Yurchak, 2005: 47-50). Lo cierto es que, saturados de pasiones tristes, los regímenes de hipernormalización descansan en la práctica generalizada de un simulacro que, inevitablemente, desemboca en un estado de desilusión que termina por convertirse en profecía autocumplida. La catástrofe, por decirlo con Walter Benjamin, no es lo venidero, sino lo dado: el hecho de que las cosas sigan como están (Benjamin, 1999: 473).

172



Happiest depressed people you'll never meet. Imagen de Ellen De Vos

2.

El pasado continuo no funciona en ningún caso como un archivo, sino que expresa su sentido al modo en el que se producen los *anarchivos*. No se trata de hacer de los siglos XVI y XVII un objeto aplicable, sino de entender hasta qué punto el pasado continuo transpira todo un repertorio de señales en dos de los segmentos que implica la basta condición polisémica del término *señal*: por un lado, es indicio, rastro, huella o síntoma; por otro, opera como una suerte de indicador o advertencia que circula a través de una frecuencia sintonizable. Las señales viajan en el tiempo, pero no como residuos inertes, sino como instancias portadoras de potencia, es decir, materiales con los que resulta posible componer. Como bien sabe Alicia, el espejo no sirve tanto para mirarse como para atravesarlo: pasar al otro lado.

Lejos de dar lugar a una mera documentación del pasado, el anarchivo es un mecanismo de *feedforward*: si el *feedback* remite a una retroalimentación, los anarchivos alimentan, sobre todo, lo porvenir. Aunque requieren de una documentación desde la que proyectarse y con la que componer, exceden el archivo de partida para emitir en una frecuencia de onda que resulta imposible de sujetar en un contenedor o de ser convertida en objeto. El anarchivo es siempre un *anarchivear*, un *qué hacer* con las conexiones posibles que podemos rastrear en un pasado continuo. Se trata de una experiencia de investigación-creación cuyo producto es el proceso mismo (Massumi, 2016: 7). La configuración de ese proceso puede tener la forma de una *historiología* (molecular), pero difícilmente expresará la sustancia de una historiografía (molar). La primera compone con lo cierto (*certum*), es decir, produce investigación interpretadora a partir de realidades constitutivas del pasado continuo. La segunda, por el contrario, implanta una verdad (*verum*). Agua y aceite, potencia y poder. Como apunta Emilio González Ferrín, el modo de conocer que propone la historiología no es la historia sin los archivos, sino la pregunta que no se hace el legajista (González Ferrín, 2012: 108). Al fin y al cabo, el vocablo *historia* se deriva del griego ἱστορία, conocimiento adquirido por investigación, relacionado semánticamente con el término *episteme*: aprender preguntando.

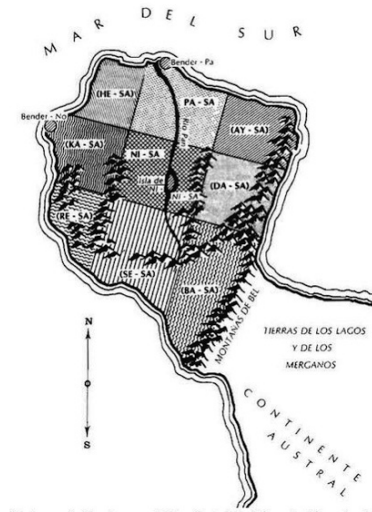
Los viajes historiológicos por lo barroco se topan con preguntas y encuentros inesperados. En 1973, entre los documentos del archivo del conde de Campomanes, apareció un misterioso manuscrito anónimo y sin fecha. El historiador Stelio Cro lo publicó ese mismo año en Canadá, acompañándolo de una minuciosa interpretación en la que se aventuraba a datar el texto en el siglo XVII y lo catalogaba como un hito hispano en el ámbito

de las utopías. La supuesta cualidad utópica del manuscrito se expresa a partir de un aparente juego antitético presente incluso en el propio título: *Descripción de la Sinapia, península en la tierra austral*. «Finalmente se observa que, así en el sitio como en todo lo demás, es esta península perfectísimo antípode de nuestra Hispania», reza en su página final el texto para no dejar duda alguna acerca del imaginario espejo invertido que propone (Anónimo, 2011: 126). La lectura de su reflejo, sin embargo, resulta más interesante a la sombra de las luces utópicas que generalmente se le atribuyen: en la tierra austral encontramos, sobre todo, una península distópica que reproduce el tuétano barroco de la madeja hispana. Pese a las notables variaciones observables en el modelo, Sinapia es el territorio de una iteración. La razón que mueve su organización y sentido es simétrica a la razón barroca: constituye una axiomática, es decir, un modo de gubernamentalidad que emana de una proposición incuestionable que, sin demostrarse ni verdadera ni falsa, da lugar a un régimen de verdad que impulsa un sistema de leyes. Movido por un cristianísimo fundamentalismo, el calco axiomático de la cualidad nacional-católica del proyecto hispano resulta transparente: «La administración de justicia es breve y rigurosa. Todo se reduce a precio y castigo; (...) sin que sea lícito a nadie innovar en cosa alguna. (...) La pena de destierro, que se tiene por la mayor, se da a los rebeldes a Dios» (Ibidem: 98-99).

Lo barroco es, sobre todo, un sistema de bloqueo: administra sus propios límites de forma inmanente, es decir, desde dentro y a partir de sí mismo. Como toda axiomática, garantiza una consistencia anclada en la imposibilidad de deducir simultáneamente de su régimen de verdad un principio y su negación. En un sistema de este tipo, toda confrontación dialéctica tiende a carecer de sentido. Sinapia no es más que el reverso de lo mismo: la imagen invertida de Ispania. Deshabitar un régimen axiomático requiere de un desplazamiento de la razón y del hacer más allá de aquello que el sentido común nombra formalmente como lo político. Lejos de iteraciones barradas y de energías de naturaleza meramente reactiva, resistir implica un inequívoco fondo molecular, creativo e instituyente. En el ámbito analítico, la historiología comparte este mismo prisma metodológico que posibilita un desplazamiento de la mirada. Las políticas se encuentran en otros lugares, entre otras cosas, porque el poder conlleva relaciones que están por todas partes. Anarchivar lo barroco implica entender que cuando un régimen axiomático ahoga toda posibilidad subversiva, los modos de resistencia solo resultan investigables en el tejido de lo reversivo. Mirar hacia donde nadie mira, escuchar lo que nadie escucha.

Investigar lo reversivo en tiempos barrocos e hipernormalizados implica, entre otras cosas, prestar atención al vínculo que se establece con la razón

que funda la ley. Se trata de una relación que puede afrontarse desde la posición de una pregunta o de una respuesta. El sociólogo Jesús Ibañez explica que existen dos modos de responder, *converso* (responde a una pregunta –dice sí a la ley y hace sí–) y *perverso* (responde a una respuesta –dice no a la ley y hace sí–). Ambas formas de respuesta implican un bloqueo que obedece a aquellos que dictaron la ley: «el niño que hace lo que le manda su papá y el que hace lo contrario de lo que le manda su papá están dominados por su papá. Sólo la pregunta a la ley la pone en cuestión». De modo diferente a la respuesta, la pregunta puede presentar un carácter *subversivo* (pregunta a la pregunta –dice no a la ley y hace no–) o una naturaleza *reversiva* (pregunta a la respuesta –dice sí a la ley y hace no–) (Ibañez, 1991: 43-44). Esta posición reversiva se ciñe tan estrechamente a la ley que termina por hacerla temblar. Colocándose en el intersticio entre lo que se puede y no se puede decir, juega con la norma hasta demostrar su condición esencialmente injusta y, deslizando un fingimiento apologético, estira los axiomas hasta visibilizar las costuras del régimen de verdad que gobierna lo real. «Debajo de mi manto, al rey mato», dice uno de los refranes citados por Cervantes en el prólogo de su *Don Quijote*. A lomos inertes del *alígero* Clavileño le arropan siglos de espirales y saberes en el cuerpo universal concreto de un proverbio etíope: «cuando el gran señor pasa, el campesino sabio hace una gran reverencia y silenciosamente se echa un pedo».



Mapa de Sinapia. Dibujo de Miguel Avilés

3.

Lo barroco remite siempre a un animal infinitamente escamado. Al contrario de los peces y los reptiles, cuyas membranas córneas poseen una cualidad delgada y transparente, la multiplicidad de escamas que embozan el cuerpo de nuestro tiempo barroco resulta gruesa y extraordinariamente opaca. Su fárrago está hecho de una resina de inasible complejidad que nos aturde, desorienta y abruma. Una maraña de capas que, con la densidad de un metal pesado, modela un desorden creciente e impenetrable. Como explicó Edgar Morin, los sistemas complejos que experimentan un incremento exponencial de desorden poseen una organización capaz de captar, utilizar y reconducir ese desorden (2009: 126). En el desconcierto hipernormalizado característico de nuestro barroco, la razón axiomática se esmera en un bucle de operaciones de saturación semiótica que, a la vez que integran el desorden sin querer ni poder jamás resolverlo, aluden constantemente a una ilusión de orden. En el *cajón desastre* de esa ilusión me interesa rastrear algunas escamas que recubren el cuerpo de lo real hasta fabricar una apariencia de sentido en tres niveles de intervención: semántico, lógico y epistemológico. Aunque de modo incompleto, es en la densidad producida por la combinación de estos tres niveles performativos en la que nuestro entrópico régimen barroco va a ofrecernos, por encima del evidente desorden molecular de su sustancia, una hueca ilusión de sentido y una constante prestidigitación política que, cada vez más zafia, reproduce una y otra vez un imaginario del orden.

176

En el primer nivel enunciado, el vocablo *crisis* no sólo coloniza el habla y lo permea todo, sino que emerge como dispositivo semántico de gobernanza que, reduciendo lo posible a la reproducción de lo existente inmutable, certifica lo barroco actual como régimen de *autoaniquilación*. En el uso de esta categoría resuena el modo en que Benjamin invitaba a pensar el proyecto fascista (Benjamin, 2003: 96-99). Cada palabra que masticamos en nuestra boca ha sido ya masticada por otras bocas, dijo hace unos años el poeta Lello Voce. Como explica Frédéric Neyrat, la idea de crisis funciona como instrumento de sentido mediante el cual una estructura tiende a conservar su estado por todos los medios (Neyrat, 2010: 6). Decir «crisis» significa nombrar el momento que separa dos puntos idénticos. En el nuevo barroco, de la misma manera que el riesgo ha sido interiorizado como medio de inmutabilidad, la crisis funciona como operador de continuidad: se trata de un significante irreversiblemente conservador. Cuando la axiomática hipernormalizadora define el fenómeno Covid-19 como crisis, por ejemplo, no solo nubla su directa relación estructural con el insostenible modo de vida dominante, sino que impone la idea de una normalidad: al

tiempo que nos ofrece la posibilidad imaginaria de retorno a un orden previo en el que todo era normal, nos oculta que la catástrofe es, precisamente, esa normalidad. Lo barroco aparece saturado de políticas y semánticas que encierran lo posible en la iteración constante de lo idéntico. Cuanto más decimos «crisis» más avanzamos en el abismo. Y más alimentamos el fariseísmo fascista que, siempre, siempre, siempre, se ofrece como la más eficaz entre las ilusiones de retorno a un orden.

Podemos denominar *medicalización* a la razón general que subyace a ese ilusionismo hipernormalizado. Ayer llamé a mi médico de cabecera y le dije que no duermo. No conversamos ni me hizo pregunta alguna: se limitó a recetarme pastillas. Del mismo modo que ese doctor abole la causa de mi insomnio, lo barroco se afana una y otra vez en reducir lo real al mero síntoma. Proscrita toda genealogía, guerras y pandemias borran su causalidad envolviéndose repetidamente en un relato que, ahogando la veracidad en la ciénaga de lo verosímil, anula la posibilidad de comprender la estructura de lo que nos está sucediendo. Punto histórico de llegada, tal vez, a la realización plena de la forma mercancía: todo vínculo con lo real no solo aparece fetichizado, sino que se sujeta a una constante racionalidad instrumental que reduce toda intervención a una técnica del síntoma. La razón médica occidental es, sobre todo, una tecnocracia. Cuando en los años setenta del pasado siglo Iván Illich entendió su poder envolvente (Illich, 1975), no pudo prever hasta qué punto se convertiría en razón general del mundo. El verdadero burócrata no era Leonid Brézhnev sino Don Draper. No por casualidad los *Chicago Boys* conformaron, sobre todo, una escuela de cirugía. Y sabido es que toda amputación produce siempre la ilusión de que lo mutilado sigue estando ahí. En el léxico médico se llama *síndrome del miembro fantasma*: mera representación sensorial que produce la ilusión de una presencia. Cada vez que lo barroco insiste en proclamarnos la libertad no hace más que confirmar su ausencia. Nietzsche fue quizás quien entendió primero que en todo régimen axiomático la representación no se relaciona con la adecuación, sino con una verdad que es producida como ficción efectiva (Nietzsche, 1990). *Netflix* no es una plataforma digital, es un paradigma.

Desde finales del siglo XIX, las ciencias sociales han funcionado como sustancia clave en la composición de la argamasa epistemológica de la ilusión ordenadora. Nacidas en el pandemónium de las insubordinaciones proletarias, se articularon desde el principio con el espíritu de una medicina preventiva: neutralizar la revuelta como sustancia patógena y patologizar los modos de vida revoltosos transmutándolos en objeto. La sociología ha sido tradicionalmente la disciplina más vehemente aplicada a este propó-

sito. Su obsesión clásica por el orden y la cohesión social la ha llevado a privilegiar conceptos como *regla*, *función* o *habitus*. El orden puede imponerse mediante interiorización, es decir, por integración o socialización, o por dominación, pero el objetivo sigue siendo el mismo. Como apunta Philippe Zarifian, una sociología de la regulación y la identidad es siempre, de un modo u otro, una sociología de la búsqueda de coherencia y orden: una ciencia, por tanto, de la sociedad en tanto que totalidad que aspira a ser ordenada (Zarifian, 2012: 15). En el desorden de lo barroco actual la sociedad se muestra definitivamente como mera categoría sociológica: una verdad producida como ficción efectiva. Según OXFAM, la pandemia Covid-19 genera cada treinta horas un nuevo millonario, mientras que, al mismo ritmo, un millón de personas caen en la pobreza extrema en 2022.¹ El supuesto barco común, mito totalizador por antonomasia, hace tiempo que embarrancó en los afilados arrecifes de lo real. Cuanto más crece la marea barroca, recubriéndolo todo con inexorables toneladas de plástico, más desnuda esa verdad: la sociedad no existe. Al igual que ocurre con el individuo, por mucho que luzca altanero su verosimilitud, no es más que el despojo gangrenado de una entelequia. «Goodnight, love», le dicen a Carl segundos antes de morir en la tercera temporada de *The Walking Dead*.

178



The Chicago Boys. Fotograma de la película documental homónima dirigida por Rafael Valdeavellano y Carola Fuentes

4.

¹ <https://www.oxfam.org/es/notas-prensa/cada-30-horas-la-pandemia-genera-un-nuevo-millonario-mientras-que-al-mismo-ritmo-un> Consultado por última vez el 31 de mayo de 2022.

Reconocer el carácter barroco de nuestro tiempo implica una reconciliación con la complejidad inasible, con la descomposición y con el desorden. Para deshabitar el ruido hipernormalizado no solo requerimos de una comprensión de la multiplicidad de membranas turbias que hacen de lo barroco un cuerpo opaco, sino que necesitamos entender hasta qué punto resulta vital aprender a respirar en la propia opacidad. Cuestionar la idea de conocimiento como movimiento hacia la luz supone interrogar a nuestra occidentalidad para, definitivamente, dejar de ser modernos. Como propuso Édouard Glissant desde la serenidad de su *Poética de la relación*, lo opaco no es encierro dentro de una autarquía impenetrable, sino existencia en una singularidad irreductible. Una opacidad capaz de coexistir, converger y obrar tejidos (Glissant, 2010: 190). Deshabitar el ruido, dejar de ser polilla. Desertar de la representación para hacer sentido, componer presencia. El remolino del pasado continuo airea sus oscuridades para recordarnos que lo barroco, como todo espejo, es un cristal opaco. Rastrear las formas de vida que desde ese cristal de tiempo emiten señales en resistencia nos resulta vital. «Lo que falta, si algo falta, no es el escribir o el hablar, que esto antes ordinariamente sobra, sino el callar y obrar», les decía por carta San Juan de la Cruz a las Carmelitas Descalzas de Beas en noviembre de 1587. «Aprender a poner las potencias en silencio y callando», escribiría más tarde (1929: 250). Como Rulfo, saber escuchar el llano en llamas. Devenir comunidades zapatistas: callar y obrar. Entender que en lo barroco actual, como en aquel de entre siglos, toda política otra es, sobre todo, una ética del silencio y una reconstrucción de la sensibilidad.

Cansado de esperar a los bárbaros, el cantaor morisco Diego Clavel acurruca su garganta en la guajira que atesora una pregunta de ida y vuelta: «¿Por qué el hombre se ha empeñado en ponerlo tan difícil?». Como en un drama griego, Lole y Manuel le responden a coro: «De lo que pasa en el mundo, por dios que no entiendo ná, el cardo siempre gritando y la flor siempre callá». No entienden ná. Saben que, como en todo barroco, nuestra posición epistemológica básica solamente puede ser la perplejidad. *Per-* intensidad o totalidad. *Plectere-* algo completamente enredado. Desde la noche del sentido, de nuevo San Juan: «Entreme donde no supe y quedeme no sabiendo, toda ciencia trascendiendo (...) y el espíritu dotado de un entender no entendiendo» (2022). En la densa madeja opaca de lo barroco, reconozcamos que no sabemos, que no entendemos, que no podemos explicar. No se trata de cinismo, ni de afasia, ni de inocencia, sino de simple honestidad. Perplejidad, perplejidad, perplejidad. Y desde ella respirar juntos, o sea, conspirar. En las antípodas del sedentarismo activista, en el común de una reflexividad ajena a toda egolatría. Repudiar el *selfie*, resultar imperceptibles al algoritmo, ahogar al tertuliano que lle-

vamos dentro. Agazapados en la meseta sigilosa desde la que Delibes supo escuchar, pero con la determinación con la que, colgando del cuello al señorito Iván, Azarías fundó un acto de creación. Felix Guattari lo llamaba *caosmosis*: hacer nacer de la catástrofe un portal al cosmos (1992).

180



No future. El negativo en cristal de un retrato antiguo de San Juan de la Cruz aparecido en Segovia opera la revelación: cresta en lugar de aureola

Referencias

- Anónimo (2011) *Descripción de la Sinapia, península en la tierra austral*. Círculo de Bellas Artes.
- Benjamin, W. (1999) *The Arcades Project*. Harvard University Press.
- Benjamin, W. (2003) *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Ítaca.
- Castro, A. (1961) *De la edad conflictiva*. Taurus.
- Deleuze, G. (1968) *Différence et répétition*. Presses Universitaires de France.
- Escudero, I. (2014) *Alfileres. Coplas libertarias*. La Fuga, Bakakai y FAL
- Glissant, É. (2010) *Poetics of Relation*. The University of Michigan Press.
- González Ferrín, E. (2012) «711-2011: Al-Andalus revisitado», en *A 1300 Años de la conquista de Al-Andalus (711-2011): Historia, cultura y legado del Islam en la Península Ibérica*. Melo Carrasco, D. y Vidal Castro, F. (eds.). Altazor Ediciones.
- Guattari, F. (1992) *Chaosmose*. Éditions Galilée.
- Ibáñez, J. (1991) *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Editorial Amerinda.
- Ilf, I. y Petrov, E. (2009) *La América de una planta*. Acantilado
- Illich, I. (1975) *Némesis médica. La expropiación de la salud*. Barral Editores.
- Massumi, B. (2016) «Working Principles», en *The Go-To How to Book of Anarchiving*. Andrew Murphie (Edited by). The SenseLab, p. 7.
- Morin, E. (2009) *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Neyrat, F. (2010) «La société du risque court à la catastrophe», en *Drogues, Santé, Prévention*, número 54, Avril-Juin, p. 6.
- Nietzsche, F. (1990) *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Tecnos.
- San Juan de la Cruz (1929) «Subida al Monte Carmelo, Libro tercero, capítulo 3, apartado 4», en *Obras de San Juan de la Cruz, Tomo II, Subida y noche oscura*. Burgos: Tipografía de «El Monte Carmelo».
- San Juan de la Cruz (2022) *Coplas del mismo, hechas sobre un éxtasis de harta contemplación*. Manuscrito de Jaén (Cántico B). Disponible en: https://cvc.cervantes.es/obref/sanjuan/edicion/p_sanlucar/sanlucar_03.htm
- Yurchak, A. (2005) *Everything was forever, Until It Was No More*. Princeton University Press.
- Zarifian, P. (2012) *Sociologie du devenir*. Paris: L'Harmattan, p. 15.

Territorializar la Universidad: experiencias desde el movimiento de mujeres organizadas de la Universidad Nacional Autónoma de México 1919-2021

Márgara Millán Moncayo

Bio Márgara Millán, mexicana, socióloga y antropóloga social, profesora titular en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM. Sus temas son género, movimientos sociales y crítica a la modernidad. Coordina el proyecto de investigación Modernidades alternativas y nuevo sentido común.

Nota Este texto se inspira en la ponencia presentada el 18 de enero del 2022 en el marco del Seminario About Academia. Agradezco a Antonio Collados Alcaide, director de Promoción Cultural y Artes Visuales de La Madraza, así como a Alberto Matarán Ruíz, coordinador de la mesa, y a Josefa Sánchez Contreras, colega y amiga, por la invitación.

¿Qué preguntas contiene la idea de «territorializar» la Universidad? En el nombre de la mesa que nos convoca, la territorialización se vincula con la ecología de saberes y la producción de conocimiento crítico. Es decir, ampliar la noción de conocimiento, hablar de saberes para restituir otras epistemes y otras formas de conocimiento, como parte del conocimiento crítico. Ello tiene que ver con un cuestionamiento profundo de las estructuras coloniales de la institución universitaria. Territorializar, en principio, pone en tensión lo «universal» de la Universidad, dejando ver cómo funciona un «sujeto abstracto», cómo se le disciplina también, cómo se le uniforma. Porque no podemos dejar de ver, y esto lo pone en el centro la exposición de *About Academia*, como el espacio universitario es un momento en la reproducción misma del orden capitalista global. Pero al mismo tiempo, y porque forma parte de un todo, la Universidad es también un campo de batalla, donde esa función se pone en cuestión. La habitamos con la posibilidad de re-formarla, de hacerla otra.

La Universidad en su forma moderna, a los ojos de Bill Readings (1997), comparte la atracción paradójica de la modernidad a la idea de «ruina». Este autor plantea la importancia de reconocer esto, para pensar a la Universidad contemporánea fuera de la nostalgia de la cultura nacional por un lado, pero renuente al discurso individualista y consumista. Retomaré después la idea de la ruina para seguir construyendo con ella. Lo importante de señalar es que en el fundamento de la universidad moderna se abre la idea de su función como comunidad ideal. Fundamento que en las décadas neoliberales transitó, sin perderse del todo, hacia la idea de la «excelencia», discurso en el cuál podemos reconocer con mayor exactitud el universal abstracto de la competencia y el mercado. Para este autor, al momento del desarrollo del estado-nación correspondería una idea de Universidad que podemos pensar como «comunidad ideal», que en y para los países latinoamericanos, sin duda está vinculada con el momento colonial, y posteriormente tras las independencias, con el del desarrollo nacional. Con ese ímpetu surgen las universidades nacionales y públicas en nuestros países. Los grandes problemas nacionales y la correspondencia de las carreras y los conocimientos con el desarrollo del país serán los ejes rectores en su agenda, sobre todo en el período de la modernización (1930-1960). Sin embargo las cosas han cambiado, y es por ello que Readings se refiere a la Universidad como una ruina; cuando a pesar de las independencias nacionales y de las soberanías, el estado nación declina, y a la par emergen las fuerzas del productivismo academicista, la relación directa con el mercado, la meritocracia y la competencia entre colegas que responde también a una lucha por la remuneración como resultado de la evaluación cuantitativa: cuantos *papers*, publicaciones y conferencias internacionales va coleccionando cada quien en su informe anual.

Mucho se han problematizado las transformaciones que el neoliberalismo ha impuesto sobre las Universidades. Agregaré una nota más, referente a la precarización del trabajo académico, sobre todo el docente. La juventud que se incorpora como profesorado con un muy bajo salario, y ninguna estabilidad en el trabajo, los llamados profesores por asignatura. Al menos en la Universidad Nacional Autónoma de México, la transición de la Universidad como comunidad ideal a la Universidad neoliberal ha significado la virtual cancelación de la carrera académica, es decir, la posibilidad de formarse en la Universidad y pasar a ser cuerpo de la planta académica, para responder al aumento de la matrícula sin ninguna expansión de la planta docente, sino más bien, contratando profesores por horas, la mayor parte de las veces de forma discrecional. Actualmente, la UNAM tiene cerca del 80% de sus docentes contratados de esa forma. Mientras que también sostiene un cuerpo docente de planta, con salarios y compensaciones nada despreciables. Me parece que todos estos problemas hasta acá enunciados, son parte de la territorialización de la Universidad, es decir, de convertirla en un espacio atravesado por las contradicciones «externas» a ella. Y esas contradicciones tienen que ver con sistemas estructurales de opresión, dominación y discriminación que vamos a ir detallando más abajo.

184

Las universidades en América Latina han sido partícipes de los movimientos antiautoritarios y por la universidad pública. Basta recordar los movimientos emblemáticos como el Cordobazo en Argentina, por la autonomía universitaria, y el movimiento estudiantil por libertades democráticas de 1968 con su epicentro en la Universidad Nacional y el Politécnico Nacional en México, con la subsecuente masacre de Tlaltelolco y la ocupación de la Universidad por el ejército.

Sin embargo, el momento presente es singular. Un momento de posible no retorno, donde la catástrofe humana y ambiental a la que nos lleva el capitalismo contemporáneo vuelto civilización distópica, en su obediencia a la máxima del valor valorizándose, parece no tener freno. La crisis civilizatoria no hace sino agudizarse, sin ninguna política que le haga frente de forma real, más aún, agudizando el ímpetu guerrillero y la exacerbación de posturas racistas y violentas. Se trata de un momento de bifurcación, en medio de un contexto negacionista, paralizante y de ascenso de las fuerzas de ultraderecha. Preguntarse por el papel y la función de las universidades en este contexto es vital. Y lo es no sólo por ser un espacio formativo donde se puede desarrollar el pensamiento crítico, sino también y sobre todo, porque es un lugar donde se construyen subjetividades, donde se pone en acto como en un pequeño laboratorio, las posibilidades de ser del ser humano. En la Universidad podemos cons-

truir subjetividades alternativas, que resistan y subviertan la lógica de la dominación. La pregunta de la exposición *About Academia* me parece es cómo resistir y subvertir la lógica de la dominación que enfrentamos, en su sentido extendido. Con qué herramientas críticas pero también con qué conocimientos materiales, con qué saberes y prácticas.

El tsunami feminista ha sido mayormente conocido por la presencia de las mujeres en las calles, las protestas contra las violencias de género y los feminicidios, y la lucha global por la despenalización del aborto, pero hay muchas otras dimensiones donde los movimientos de mujeres están haciendo realidad la modificación de múltiples espacios donde anteriormente el patriarcado y la impronta cosificadora y productivista del capitalismo reinaban sin contestación alguna. Una de estas dimensiones y escenarios han sido las universidades y escuelas. En este recuento del ámbito universitario, sin duda se ha jugado también la estructura autoritaria y patriarcal de la institución, además de su actuar colonial.

Así, acompañando al tsunami feminista mencionado más arriba, encontramos movimientos locales donde las jóvenes estudiantas han reaccionado frente a la violencia de género, que no sólo es patriarcal sino que también se produce y reproduce por las estructuras precarizantes, racializantes y colonialistas de la misma universidad y la sociedad que la circunda, donde el feminicidio es el punto de llegada, aún muchas veces invisibilizado él mismo, de una serie de violencias cotidianas que habitamos las mujeres.

Esos movimientos se han apropiado de repertorios de lucha, de tecnologías y de estrategias que podemos pensar como formas de «territorializar» la universidad. Apropiarse de la institución, intervenir en ella, modificarla. Pero no han quedado en una serie de pliegos petitorios tras las tomas de los edificios de las facultades y escuelas. Han ido conformando también, interpelando, y finalmente haciendo aliadas en el magisterio, y no sólo para el reclamo de la denuncia del violador y acosador como en el *#metoo*; ni tampoco la exigencia del protocolo universitario contra la violencia de género y otras medidas donde se le exige a la institución reconozca, sancione y erradique las violencias de género. También han hecho estallar una constelación de indagaciones sobre el conocimiento prevalente en nuestras instituciones. Más allá de lo políticamente correcto, y de remecer a las instituciones obligándolas a reconocer su estructura patriarcal, la dimensión profunda del movimiento ha tocado la función misma de la universidad, desde la experiencia de las mujeres.

La idea de territorio es potente desde el lugar de donde vengo. La territorialización de las luchas y las luchas en defensa del territorio son procesos que hemos aprendido y acompañado en el contexto de la expansión depredadora del capitalismo. La acumulación por desposesión (Harvey, 2006) en nuestros territorios se vive también como la acción del crimen organizado, la desaparición de personas, el asesinato de los defensores de los pueblos, de periodistas y los feminicidios. Todo esto no le queda lejos a las universidades, porque los y las universitarias se lo topan todos los días. Y también estas dimensiones se reproducen en el campus universitario.

Es así como en México, la tierra del zapatismo, hemos vivido en el tiempo reciente una reverberación de esos movimientos sociales y sus características centrales: defensa del territorio, autonomía, despatriarcalización, anticapitalismo, en un movimiento estudiantil, el de las mujeres organizadas, que durante los años 2019 al 2021, tomaron el territorio de las instituciones de educación superior. Hicieron tomas prolongadas de las instalaciones universitarias, separatistas, ojo, se fueron a vivir ahí, generaron redes de solidaridad para el sustento, la higiene y la resistencia y posicionaron sus demandas que surgieron siempre de casos de acoso y violencia contra las mujeres, pero que a partir de ahí, sugirieron y experimentaron una transformación epistemológica y pedagógica de nuestro hacer en la Universidad.

186

Pequeño contexto del movimiento de mujeres en México

Los movimientos de mujeres y feministas contemporáneos se han caracterizado no solo por tomar las calles sino por marcar esas calles y sus monumentos como su territorio. Acá en México esto ha sido una clave desde siempre, y en la genealogía que queremos establecer, que es la de la emergencia de un movimiento callejero que se desborda a través de las alianzas intergeneracionales, pero también las convergencias de distintas luchas, significativamente, las familias de las y los desaparecidos, de las víctimas de feminicidio y el movimiento de las diversidades sexo-genéricas. Las manifestaciones callejeras han sido autoconvocadas en el último tiempo como respuesta a las violencias que han sufrido las mujeres. Y esas manifestaciones se han ido ampliando a través de la «tecnopolítica», es decir, el impacto de las redes sociales en las movilizaciones (Rovira, 2018). Iniciemos con la movilización del 24 de abril del 2016. Con los *hashtags* #Vivasnosqueremos y #24A y convocadas por un pequeño grupo de amigas, las jóvenes salieron a marchar en 42 ciudades. Las convocantes invitaron a la marcha a todas las mujeres y a usar los *hashtag* #24AMx #MareaVioleta #PrimaveraVioleta y #VivasNosQueremos. Con rabia manifestaban un Ya basta a la violencia contra las mujeres. En ciudad de

México se marchó desde Ecatepec para arribar a Indios Verdes y llegar a la «Victoria Alada».¹

La marcha estaba convocada para el 24 de abril y participaron más de 26 estados. La convocada para la Ciudad de México y el estado de México partió desde el Palacio Municipal de Ecatepec, después arribó a Indios Verdes para dirigirse al Monumento a la Revolución y después a la «Victoria Alada» (Ángel de la Independencia).

Los siguientes días se armó en redes sociales una campaña de denuncia denominada *#MiPrimerAcoso*, iniciativa que puso en claro la dimensión de la violencia y acoso a las mujeres en México. Los testimonios crecieron a montones: «Al poner una mirada atenta a esas historias, sistematizar y analizar la información, sobresalen dos temas: el primer acoso de las mujeres sucede, en su mayoría, cuando son menores de edad; y muchos de esos acosos podrían tratarse en realidad de abusos sexuales, que tipifican como delito».²

Las marchas del *#8M* fueron en ascenso. En el 2017 era clara la centralidad de la lucha contra el feminicidio y la violencia hacia las mujeres. En la marcha del 2018 la marea creció, al igual que la rabia, pero fue la marcha del 2019 la que sin duda reflejó el tsunami feminista mexicano. En el año 2018, justo para el 8 de marzo, las Zapatistas habían convocado al Primer encuentro político, deportivo y cultural de las mujeres que luchan. Nunca se esperaban las compañeras que habían organizado el encuentro en el Caracol de Morelia, con espacios grandes y auditorios, y con al menos 10 sanitarios, que llegarían cerca de 9000 mujeres de todo el planeta tierra. El ejemplo de las mujeres zapatistas y los discursos e intervenciones del zapatismo ha generado una marca en las formas de lo político en amplios sectores de la sociedad mexicana.

Definiéndose como de abajo y a la izquierda, el posicionamiento es crítico tanto al capitalismo como al colonialismo, y con más fuerza últimamente, antipatriarcal. Las generaciones de mujeres universitarias de los últimos años dejan ver esa impronta, y una consciencia de las estructuras racistas corre a la par de otras formas de la crítica social.

¹ <https://amecopress.net/Mexico-Marcha-24A-mujeres-contra-las-violencias-y-a-favor-de-la-vida-y-la-alegría> Señalo la trayectoria porque se convocó desde la periferia (Ecatepec) al centro. Las marchas han re-nombrado al ángel de la independencia, monumento emblema de la Ciudad de México, como Victoria Alada.

² <https://distintaslatitudes.net/historias/reportaje/miprimera-cosa-la-etiqueta-que-destapa-la-cloaca-de-las-agresiones-sexuales>

En agosto de 2019 y bajo el hashtag *#NoMeCuidanMeViolan*, que después sonó también en las calles como *#Lapolicianomecuida, mecuidanmisamigas*, la efervescencia ya era mucha. La marcha de la diamantina o del gliter, como fue conocida esta acción, había sido convocada por la indignación que había provocado la violación sexual de una joven por policías. La declaración del titular de la Secretaría de Seguridad Ciudadana (SSC) de la CDMX provocó que le lanzaran diamantina rosa. Por supuesto, a esas alturas de la protesta, la acción directa de las mujeres era una constante, y las autoridades confrontaban las marchas con policías y sus toletes. Era la guerra; y lo sigue siendo.

Es en este contexto que el movimiento de mujeres organizadas, formado por distintas colectivas feministas en la UNAM, se desarrolla. Muchas de nuestras estudiantes eran parte de las marchas, y las consignas de «Nunca más contarás con la comodidad de nuestro silencio», más los grupos de autodefensa, proliferaban en la Universidad. Pero hay un suceso que fue un parteaguas para lo que empezó a organizarse: y ese fue el feminicidio de Lesly Berlín, joven estudiante asesinada por su novio en el campus universitario. Esto fue el cruce de la organización estudiantil con la organización de las familias y madres de las víctimas de feminicidio, y posteriormente con las organizaciones en búsqueda de las y los desaparecidos.³

188

Tomar la Universidad

«Para mí, lo que nos conecta a todas las feministas es ese impulso de amor, cuidado y sanación colectiva; y somos tan plurales que no se nos puede reducir/representar en una agenda, en una forma de protestar o en un estereotipo de corpo subjetividad.»

Minerva Ante Lezama

Así, en medio de y como parte del contexto descrito, inicia en el 2019 un movimiento de mujeres estudiantes en distintas facultades y escuelas de la Universidad Nacional. El movimiento se extiende incluso a otras Universidades del país, y a las escuelas preparatorias. Hacen intervenciones como los tendaderos de denuncias a profesores y estudiantes, realizan «escracheos», que son pequeñas manifestaciones por ejemplo en el salón de clase donde está el profesor denunciado, hacen denuncias en las redes, y después, toman los edificios. Las tomas iniciaron con la Facultad de Filosofía y Letras, pero después fueron «cayendo» en un lapso de unos dos meses, más de doce enti-

³ Todo ello ha sido analizado como un movimiento feminista de nuevo tipo: Álvarez Enríquez (2020), Viera, M. y Salas, K. (2020) y Millán (2021).

dades de la UNAM: arquitectura, química, ciencias, psicología, ciencias políticas y sociales. Las tomas las realizaban sólo mujeres, encapuchadas. Cerraban las instalaciones y permanecían adentro, en guardias durante las noches, realizando talleres y eventos durante el día. Emitían sus pliegos petitorios que se fueron sintetizando en: no más impunidad a los perpetradores, procedimientos de justicia, unidad de género en cada facultad y escuela, protocolos de erradicación de la violencia y de penalización a los agresores. Las tomas duraron meses. Cada facultad tuvo su propia historia. Yo doy cuenta de la historia de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Sin embargo existía una atmósfera compartida en el movimiento.

Posicionaron de forma clara la centralidad de la periferia, no sólo al ser mujeres, sino al reconocerse como un conjunto con una diversidad de privilegios, que sólo se visibilizaban al actuar conjuntamente, al escucharse unas a otras, y sentir como no era lo mismo vivir en Ecatepec o el Estado de México, o vivir en los lugares céntricos y privilegiados como San Ángel o Coyoacán; dieron cuenta de cómo entonces el pequeño mundo universitario era ya un laboratorio donde las desigualdades actuaban, así como la empatía y la solidaridad entre diferentes. Donde, al decir de los y las zapatistas, era posible construir un mundo de muchos mundos.

Así también se empezó a articular un nuevo lenguaje, el de la «cuerpa», y la «espacia», la «tallera» y la «mercadita». Se empezaron a hacer círculos de lectura, se formaron talleres de autodefensa. El tiempo universitario se transformó, así como se empezó a habitar la escuela de otra forma. Se hizo de ella una casa, haciendo realidad el lema de «La UNAM es tu casa». Sólo que esta, la casa que hoy habitaban, requería de ser re-ordenada. Así, empezaron los murales y las pintas en las paredes. No había dirigentes y dirigidas. Todas se tapaban la cara. No le confiaban nada a la autoridad. Poco a poco se encontró un hilo entre protestar por la violencia contra las mujeres y la necesidad de descolonizar las estructuras universitarias. Se empezó a visualizar el carácter jerárquico y autoritario no sólo de la institución sino de la vida universitaria, entre profesores y profesoras y alumnas; se empezó a criticar al feminismo académico, ese que usaba sus credenciales de expertas para determinar qué era el feminismo. Se empezó a entender que justo en la universidad había que hablar del patriarcado. Pero también se descubrió la necesidad de descolonizar el conocimiento. Así se fue comprendiendo que las prácticas patriarcales no podían separarse de las prácticas coloniales. Se empezó a hablar del racismo, y de los estereotipos de género y de cómo ellas, las estudiantes, reproducían muchas de estas estructuras y estereotipos. Empezaron a haber talleres de sanación. A desarrollar la idea contenciosa de ocupar los espacios públicos, al mismo tiempo que establecer el cuidado personal y el autocuidado.

Pero también ocurrió en ese pequeño universo territorializado, que las mujeres organizadas cayeron en cuenta de las formas de explotación del trabajo de los sectores de limpieza, intendencia, e incluso administrativos. Se visibilizó la precarización del profesorado a horas. La precariedad también de los vendedores de alimentos, que con la toma se habían quedado sin ingresos, y a pesar de lo cuál varios de ellos les llevaban de comer. Así fueron constatando lo que Angela Davis nos ha enseñado: que una lucha es todas las luchas, y que la integralidad de la dominación implica una lucha integral contra ella.

Finalmente, este ejercicio territorializado de toma de la Universidad por las mujeres organizadas vinculaba de forma orgánica el interior y exterior de la Universidad. Era claro que las violencias que ellas vivían afuera, no las iban a permitir adentro de su casa universitaria. Ese era el terreno que iban a transformar. Con el dolor de sus historias, de sus violencias familiares, de las violencias que sufrían en el trayecto para llegar a la universidad, esas violencias, las iban a erradicar. Y por eso se organizaban y se acuerpaban. Su crítica al feminismo académico, que reproducía las estructuras jerárquicas, al cuál empezaron a denominar colonial, las hizo denominarse mujeres organizadas, atendiendo también al llamado zapatista: organicense! Y luchen desde sus trincheras.

190

Este ejercicio de «territorializar» la universidad no ha terminado. Terminó su momento de toma del espacio. Pero dejó secuelas. La Universidad tuvo que reunir a su Consejo y reformar sus estatutos, reconociendo como una falta grave la violencia de género, dando pie a generar protocolos que tuviesen efecto laboral para los profesores así como de sanciones a los estudiantes, reparación y apoyo psicológico a las víctimas, una Defensoría Universitaria que atrajera las quejas y denuncias, Unidades de género en todas las facultades y escuelas.

Pero además, los pliegos petitorios exigían hablar de la violencia de género, reconocerla y saber de donde viene. Así, la UNAM ha tenido que promover al menos una materia obligatoria en todas sus carreras sobre violencia de género. En el caso de nuestra Facultad, esa materia se generó entre mujeres organizadas y profesoras que se pusieron esa encomienda. La UNAM formó una Coordinación de igualdad de género, que revisa y apoya que esa materia se instituya en todas las facultades y escuelas, y en el sistema de preparatorias.

Otra petición de las mujeres organizadas fue la transversalización de la perspectiva de género en todas las materias, con las subsecuentes nuevas temáticas, revisión de bibliografías, y aparición de las mujeres autoras y pensadoras extraviadas en el canon androcéntrico de nuestros planes y programas de estudio.

Esta pequeña revuelta dejó ver algo que aún está en proceso, con enormes resistencias y obstáculos: una pedagogía basada en la experiencia, que ponga el cuerpo y la vida en el centro, que refiera la necesaria condición situada del conocimiento, como el inicio de una descolonización del mismo.

Por último, también me parece que este movimiento universitario de mujeres jóvenes teje sobre legados históricos de la lucha de las mujeres. Lo hace de una forma que construye el colectivo (la «cuerpa», la «equipa», la «espacia») como premisa del movimiento, superando al feminismo liberal, pero además, reconociendo también un legado que se ha ido construyendo con las luchas y persistencia de las prácticas de pueblos indígenas: se orienta sobre lo concreto de la vida cotidiana, sobre los dispositivos que no sólo resisten sino que al mismo tiempo construyen una realidad *alter*, llena de riqueza en las relaciones sociales que alimenta y propone desde el cuerpo-territorio.

La discusión sobre la forma Universidad, y en concreto, la dinámica y sentido de lo que llamamos Academia, puede partir de ahí, de esos movimientos que la han convertido en territorio, que la han territorializado para dar cuenta de la dimensión particular y global de la dominación. Ello implica una radical transformación del conocimiento y de las prácticas universitarias. Un conocimiento des-centrado, fuera del androcentrismo y del conocimiento instrumental. Descolonizar la modernidad es acentuar en ella los conocimientos y prácticas que preservan las condiciones de reproducción de la vida –humana y no humana– en nuestro planeta, conservar la multiplicidad de lo concreto. Contribuir con esa intencionalidad crítica, que excede al papel de la universidad, pero donde ella es sin duda un elemento central, es lo que nos convoca. Fuera de las prisiones de lo posible, como refiere Marina Garcés (2020: 22), quien también nos dice: «Educar es aprender a vivir juntos y aprender juntos a vivir». Y quizá esto converge con el análisis de Readings al referirse a esa ruina:

«Un lugar donde la universidad pierde su status privilegiado como modelo de sociedad y no lo recupera al convertirse en el modelo de la ausencia de modelos. Más bien la Universidad se convierte en un lugar entre otros donde *se plantea la pregunta de estar juntos (the question of being together is raised)*, con una urgencia que procede de la ausencia de las formas institucionales (como el estado nación) que ha servido históricamente para enmascarar esa pregunta... » (Readings, 1997: 20)⁴

⁴ La cita en inglés es la siguiente: «Here the University loses its privileged status as the model of society and it does not regain it by becoming the model of the absence of models. Rather, the University becomes one site among others *where the question of being together is raised*, raised with an urgency that proceeds from the absence of the institutional forms (such as the nation state), which have historically served to mask that question for the past three centuries or so».

Referencias

Álvarez Enríquez, L. (2020) «El movimiento feminista en México en el Siglo XXI: juventud, radicalidad y violencia». *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, vol. 60, N. 240. México, sept-dic, pp. 147-175

Ante Lezama, M. (2021) «La marcha de la diamantina». *Revista Mexicana De Estudios De Los Movimientos Sociales*, 6 (1), 169-177. Disponible en: <http://www.revistamovimientos.mx/ojs/index.php/movimientos/article/view/300>

Garcés, M. (2020) *El contratiempo de la emancipación*. <https://www.macba.cat/es/aprendre-investigat/arxiu/pedagogias-emancipacion-publicacio>

Harvey, D. (2005) *El «nuevo» imperialismo: acumulación por desposesión*. Clacso.

Millán, M. (2020) «Interseccionalidad, descolonización y la transcrítica antisistémica: sujeto político de los feminismos y “las mujeres que luchan”». *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. Universidad Nacional Autónoma de México Nueva Época, Año lxxv, núm. 240. septiembre-diciembre. pp. 207-232

Readings, B. (1997) *The University in ruins*. Harvard University Press.

Rovira Sancho, G (2018) «El devenir feminista de la acción colectiva. Las multitudes conectadas y la nueva ola transnacional contra las violencias machistas en red». *Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, 15(2): 223-240.

Viera, Merarit y Salas, K. (2020) «¿Por qué en México las jóvenes feministas quieren quemarlo y romperlo todo?» *LATFEM* [en línea]. 18 de febrero. Disponible en: <https://latfem.org/por-que-en-mexico-las-jovenes-feministas-quieren-quemarlo-y-romperlo-todo/>

De rebeliones científicas e indígenas en la emergencia climática

Mauricio Misquero,
Josefa Sánchez Contreras
y Alberto Matarán Ruiz

Bio Mauricio Misquero es doctor en física y matemáticas por la Universidad de Granada y por la Universidad de Roma Tor Vergata. En enero de 2022 lanzó una carta abierta en la que desobedecía sus labores de investigación en el proyecto Stardust-R, centrado en el estudio de basura espacial y asteroides. Forma parte de Rebelión Científica y ha sido arrestado varias veces por acciones de disrupción pacífica.

Bio Josefa Sánchez Contreras, pertenece al pueblo zoque de Chimalapas, México. Socióloga y Maestra en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México. Entre sus artículos de divulgación ha publicado en

The Washington Post, en *Ojarasca*, suplemento mensual del diario mexicano La Jornada y en la revista *EstePaís*, con artículos sobre colonialismo energético, comunalidad y movimientos indígenas en América Latina.

Bio Alberto Matarán Ruiz, es Licenciado y doctor en Ciencias Ambientales por la Universidad de Granada, y Profesor Titular de Urbanismo y Ordenación del Territorio en esta misma universidad. Su interés de investigación se centra en la autosostenibilidad local, incluida la importancia de las áreas periurbanas y los sistemas alimentarios locales, y más recientemente en los conflictos relacionados con el colonialismo energético.

«Al principio creí que luchaba para salvar los árboles del caucho, después creí que luchaba por la selva amazónica. Ahora me doy cuenta de que lucho por la humanidad» resonaron en los años ochenta las palabras de Chico Mendes y más recientemente se escuchó en voz de Berta Cáceres «dar la vida de múltiples formas por la defensa de los ríos es dar la vida para el bien de la humanidad y de este planeta» Ambas personalidades del ecologismo fueron asesinadas, pero dejaron vestigio de que hace tiempo los pueblos indígenas han advertido que la destrucción de la Tierra no es más que un atentado a la humanidad misma.

En este año una afirmación parecida anuncia «La vida en la Tierra puede recuperarse de un cambio climático importante evolucionando hacia nuevas especies y creando nuevos ecosistemas. La humanidad, no». Es una de las aseveraciones más contundentes del sexto informe del Panel Intergubernamental del Cambio Climático, IPCC por sus siglas en inglés (Turiel, *et al*, 2021). Se trata de un organismo mundial dependiente de la ONU que lleva funcionando desde 1990, cuyo sexto informe se terminó de publicar el 4 de abril de 2022.

Es innegable que en nuestros días atravesamos la agudización de la emergencia climática y de una crisis energética global, provocada en gran medida por un régimen de combustibles fósiles que durante siglos ha sido fundamental para el funcionamiento de la economía industrial, pero que actualmente se encuentra en declive siendo una de sus expresiones el agotamiento del petróleo convencional (*peak oil*) (Riechmann J., *et al*. 2014). En suma, asistimos a una emergencia climática, ecológica y social sin precedentes en la historia de la humanidad.

Durante décadas, la ciencia ha alertado sobre los múltiples peligros de los excesos de la civilización industrial. Informes, peticiones, manifiestos, recogidas de firmas y un sinfín de artículos solo han evidenciado la impotencia de la comunidad científica y académica para que la toma de decisiones políticas se haga según sus indicaciones para evitar el desastre. Esa impotencia toca su cénit cuando las recomendaciones conllevan un cuestionamiento de los dogmas del sistema económico dominante. Llegados a este punto, podemos decir sin margen de equivocación que la inacción política y el lavado de cara verde de las grandes multinacionales es, por encima de todo, criminal.

Ante ello tanto en el Sur Global como en el Norte Global se han despertado manifestaciones, sea en su forma de defensa de los territorios frente a mega proyectos extractivistas como en las manifestaciones de la comunidad científica comprometida que no se calla ante la catástrofe.

Extinction Rebellion (XR)

Después de varias *alertas de científicos a la humanidad* (Kendall, 1992; Varios, 2014; Ripple et al. 2017) y, ante la evidencia de la inacción y de la magnitud de la crisis, en octubre de 2018 el movimiento Extinction Rebellion (XR) surgió para dar un vuelco radical al paradigma sociopolítico ante esta situación de emergencia. Días antes de la Declaración de Rebelión de XR, un grupo de más de cien científicos de contrastada reputación expresaron su total apoyo (Green et al. 2018) a este movimiento que defiende la desobediencia civil masiva no violenta como motor del cambio social hacia una democracia real que ponga la vida en el centro. Más de tres años después, XR se ha consolidado como el movimiento climático de referencia mundial, consiguiendo movilizar a distintos agentes sociales en muchos países para que se haga una declaración de emergencia climática y que se convoquen asambleas ciudadanas por el clima. Sin embargo, en este tiempo los medios de comunicación dominantes han intentado frenar la expansión de XR con campañas de invisibilización y de desprestigio. Además, a pesar de que muchos científicos se han integrado en el movimiento, incluso formando la rama Scientists for XR en el Reino Unido, la mayor parte de la sociedad sigue sin ver la necesidad de que se tomen medidas drásticas y urgentes.

196

Así, parece que ha llegado la hora de que quienes nos dedicamos a la ciencia y a la academia, le plantemos cara al sistema económico y nos rebellemos en bloque ante su inercia suicida. Según los consensos científicos, no hay tiempo que perder, cada fracción de grado de temperatura global cuenta y hemos agotado todas las alertas posibles (Carrington, et al, 2019; Ripple, et al, 2019; Ripple, et al, 2021; Seibert, et al, 2021). Es el momento de pasar de alertar a la población con palabras a hacerlo con nuestras acciones. Sin embargo, hay que reconocer que desde la academia solo tenemos dos opciones, o bien nos convertimos en una verdadera alarma de incendios que despierte a la sociedad, o bien nos ahogamos en la desidia y el conformismo mientras todo se desmorona. O bien conformamos una fuerza que empuje hacia un nuevo horizonte, o bien nos dejamos llevar por la corriente hacia el abismo. Y en última instancia, o bien abandonamos nuestros privilegios ahora que todavía podemos hacerlo con dignidad y nos ponemos al servicio de la sociedad, o bien los vamos perdiendo mientras agachamos la cabeza con vergüenza.

Fruto de esta constatación, en 2020 surgió Scientist Rebellion, un movimiento global hermanado con XR, que busca movilizar a la comunidad científica y académica en particular, puesto que, como dijo Albert Eins-

tein, «aquellos que tienen el privilegio de saber, tienen el deber de actuar». Dicho movimiento ha arraigado en España hasta el punto de que esta Rebelión Científica llevó a cabo una histórica acción directa no violenta el pasado 6 de abril de 2022, en la que medio centenar de científicos y académicos mancharon con sangre falsa la fachada del Congreso de los Diputados para evidenciar que su inacción está provocando un auténtico *baño de sangre*.

Los límites biofísicos del sistema Tierra y el camino hacia el colapso

Tal y como advertía hace 50 años el informe *Los límites del crecimiento* (Meadows et al. 1972), nuestra civilización industrial actual tendrá una duración histórica brevísima, pues siempre ha estado destinada a la autodestrucción. La razón principal es que nuestro sistema socioeconómico está basado en un crecimiento perpetuo y ciego, sin considerar que no se puede crecer de forma infinita en un planeta finito. Si, a día de hoy, toda la población mundial llevara el estilo de vida europeo, harían falta 3 planetas para soportar nuestro ritmo de consumo. Serían 9 planetas si todos viviéramos como la población de Qatar. Está claro que, si nosotros y nosotras no somos capaces de ponernos límites, será la naturaleza la que hará el trabajo. Y, como siempre ocurre con la naturaleza, el proceso será de manera absolutamente implacable y comparable al daño causado.

Pero entonces, ¿Cuánto tiempo tenemos hasta que despierten unas fuerzas naturales de tal magnitud?

Se han registrado indicios de sobra para afirmar que dichas fuerzas ya están desatadas y más nos vale parar de inmediato y adaptarnos para lo que viene.

En primer lugar, hemos sobrepasado seis de los nueve límites biofísicos que garantizan la habitabilidad de nuestro planeta (Rockstrom et al. 2009).

1. Cambio climático (superado).
2. Integridad de la biosfera (ampliamente superado).
3. Cambio del uso del suelo (superado).
4. Nuevas entidades (ampliamente superado).
5. Flujos bioquímicos (ampliamente superado)
6. Acidificación del océano (cerca de superarse).
7. Carga de aerosol atmosférico (no cuantificado).
8. Agotamiento del ozono estratosférico (zona segura).
9. Uso del agua dulce (superado).

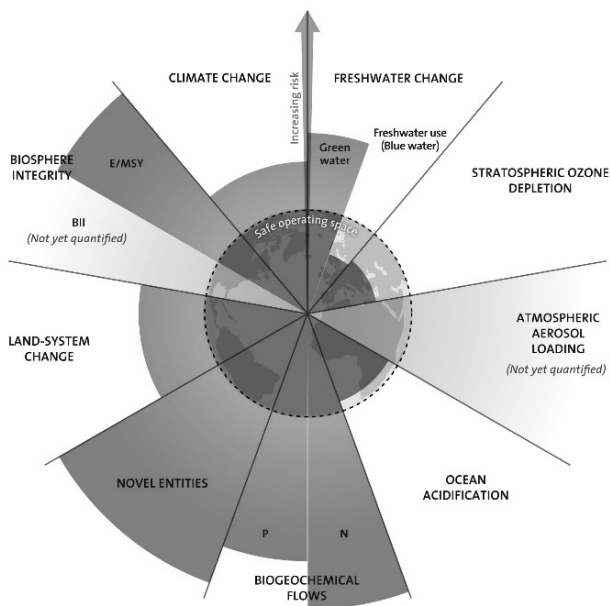


Figura 1. Límites biofísicos del planeta. Stockholm Resilience Centre, based on analysis in Persson et al. 2022 and Steffen et al. 2015

Sobre el cambio climático hablaremos en detalle en el siguiente apartado, pues, aunque no está ampliamente superado, determina el marco general que sostiene las condiciones de estabilidad a gran escala en las que es posible la vida como hoy la conocemos.

La superación del límite de integridad de la biosfera se manifiesta principalmente en la pérdida de biodiversidad. Nos encontramos en la sexta extinción masiva de especies de toda la historia de nuestro planeta.

La biosfera está tan alterada al punto de que solo un 4% de mamíferos son salvajes, mientras que el 60% es ganado para alimentar a la humanidad, que constituye el 36% restante. Ecosistemas completos están colapsando a un ritmo frenético en todo el mundo debido a múltiples factores activados por nuestras industrias. La crisis de biodiversidad se manifiesta en un incremento de las enfermedades zoonóticas (transmitidas de animales a humanos) que se pueden convertir fácilmente en pandemias como la del Covid-19, pues no estamos preparados para semejantes alteraciones de los patrones biológicos (Living Planet Report, 2020).

El límite de los cambios en el uso del suelo se ha superado por medio del uso masivo del territorio que hacen nuestra economía industrial. El suelo natural forma parte inseparable de un ecosistema sano. Con la deforestación, la agricultura y la ganadería industriales, la minería o la construcción de ciudades e infraestructuras, alteramos los ecosistemas de manera irreversible. Pero el impacto no se reduce a los ecosistemas locales, pues estos regulan el clima a escala global por distintos procesos biofísicos. Para que sirva de ejemplo de todo esto, actualmente dedicamos más del 46% de la superficie habitable de la Tierra a la agricultura y la ganadería industrial (Ritchie, et al, 2021).

La superación del límite de nuevas entidades o de contaminación química se conoció al inicio de este año (Persson, et al, 2022). Dentro de este apartado destacan algunos datos como que, a día de hoy, la masa mundial de plásticos ya supera a la de todos los animales juntos y que la masa de la materia creada por humanos supera la de todos los seres vivos del planeta (Elhacham, et al, 2020).

Los flujos de sustancias bioquímicas se han visto alterados a un nivel más allá de lo que le es posible restaurar a la Tierra. Los ciclos del fósforo y el nitrógeno han sido ampliamente alterados, entre otras cosas, debido al uso de fertilizantes en la agricultura intensiva, provocando consecuencias tan graves como la contaminación del agua potable.

Durante la redacción de este texto se conoció la superación del límite del uso del agua dulce (Wang-Erlandsson, et al, 2022).

Tenemos que destacar que la superación de los límites supone transiciones que pueden ser bruscas y descontroladas. Como explican (Meadows, et al, 1972; Meadows, et al, 2004), las variables asociadas a ciclos de retroalimentación siguen una dinámica exponencial. Por ejemplo, cuanto más capital hay disponible, se puede invertir más capital en industria, lo que se traduce en más producción industrial, lo que conlleva más capital disponible, etc. Este ciclo da lugar al crecimiento exponencial del PIB global, que se ajusta bastante bien a la realidad. Un ciclo análogo, pero de pérdida de capital, daría lugar a un descenso exponencial hacia la bancarrota. Cuando la dinámica exponencial se topa con los límites de la realidad, la situación puede cambiar «en unos pocos años de una situación de gran abundancia a una gran escasez». La mayor parte de las variables tenidas en cuenta en el modelo de mundo (World3) de *Los límites del crecimiento* siguen este tipo de bucles de retroalimentación y han mostrado gran precisión predictiva desde su publicación original hasta el año 2000 (Figura 2). La previsión de este infor-

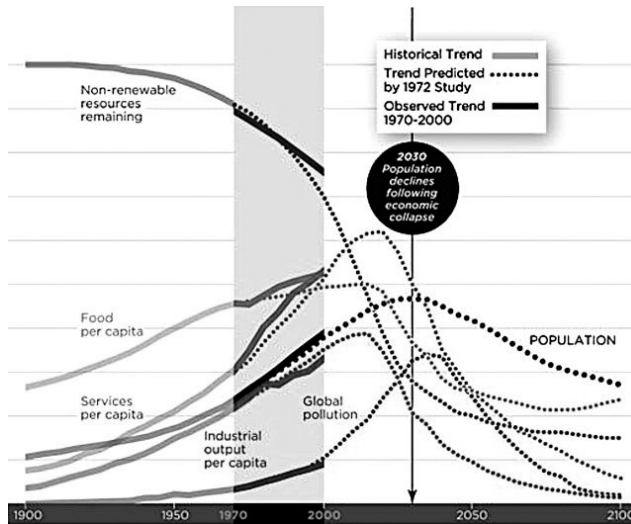


Figura 2: Evolución de las variables del modelo de mundo de *Los límites del crecimiento*. De Smithsonian Magazine

200

me para la presente década es la de una transición rápida hacia un colapso sistémico con un decrecimiento exponencial de la economía y los recursos disponibles, incluyendo la energía y la comida. Esta transición parece haber comenzado y está en vías de acelerarse. Como estamos acostumbrados, el colapso siempre golpea antes a los territorios más vulnerables. Hoy en día, las poblaciones de países como Sri Lanka, están experimentando un colapso sistémico que acabará llegando a todos los rincones si continuamos por este camino.

Emergencia climática: el acuerdo de París ha fracasado

La quema masiva de combustibles fósiles (carbón, gas y petróleo) ha permitido el desarrollo industrial que hoy domina nuestro mundo. Se trata de energía acumulada durante millones de años, concentrada en la materia negra, casi abstracta, que ha permitido mantener el nivel de vida lleno de excesos de los países enriquecidos del Norte Global. Un ritmo desenfrenado que conlleva un agudo y sistemático expolio de los recursos naturales y humanos, principalmente de los países empobrecidos del Sur Global.

Lo que hemos de llamar cambio climático es el producto de la emisión de enormes cantidades de gases que refuerzan el efecto invernadero. En tan solo 200 años aproximadamente, las sociedades industriales han calentado

todo nuestro planeta hasta alcanzar los 1.2 grados de temperatura media global por encima de los niveles preindustriales. El siglo XX ha sido más cálido que cualesquiera de los diez anteriores, los 12 años que median entre 1995 y 2006 han resultado ser los más calurosos desde 1850 (IPCC, 2022).

El incremento exponencial de las emisiones de GEI está generando un claro incremento exponencial de las temperaturas de nuestro planeta. En este contexto estamos llegando al límite de 1,5 grados de calentamiento global que constituye un punto de inflexión que pondrá en graves dificultades la vida humana en la Tierra y del que nuestra clase política prometió mantenernos a salvo en el Acuerdo de París. Ya estamos viendo algunos de los efectos, pero todavía llegarán otros más devastadores. La Antártida y el Ártico han sufrido este año olas de calor simultáneas que han supuesto anomalías térmicas de hasta 40 y 30 grados respectivamente. De este modo se están detonando los peligrosos bucles de retroalimentación climáticos y los puntos de no retorno que aceleran las amenazas y reducen las posibilidades de una vida buena en nuestro planeta. Sobrepassar los 1,5 grados no sólo significa mayores temperaturas medias, también supone menos agua disponible, mayores eventos extremos, incluyendo sequías, pero también inundaciones, olas de calor y de frío, disminución drástica de la producción agrícola, y muchos otros efectos globales que se están sufriendo de manera desigual pero que finalmente ponen en cuestión nuestra propia supervivencia como especie.

201

Hemos sido sistemáticamente engañados por nuestros líderes. Nuestras vidas, las de nuestros descendientes y toda la red de la vida son el sacrificio que necesitan para mantener los beneficios económicos de grandes multinacionales. El caos climático ya está aquí. La abundancia ha llegado a su fin. Solo nos queda luchar por un proceso de adaptación justo, en el que se proteja a los más vulnerables (como refugiados climáticos o pueblos indígenas, que son verdaderos guardianes de la naturaleza) y se reparen desigualdades globales históricas. Esa es la lucha por la justicia climática.

Colonialismo energético

Las empresas y los Estados promueven una transición energética que se supone es una medida para mitigar la crisis climática y energética; no obstante, ésta se erige nuevamente en relaciones coloniales, capitalistas y patriarcales, las mismas relaciones de dominación que están llevando a nuestra humanidad a la catástrofe. Esta paradoja de las sociedades industriales se ve reflejada en el aumento de los mega proyectos de energías renovables (fotovoltaica y eólica), cuya infraestructura sigue siendo depen-

diente de los combustibles fósiles y está aumentando exponencialmente el extractivismo minero. Son los casos del despliegue de infraestructura eólica y fotovoltaica a gran escala en los territorios de los pueblos indígenas por mencionar algunos paradigmáticos: los territorios de los zapotecas e ikoots en el Istmo de Tehuantepec en México, del pueblo Sami en Noruega y del pueblo saharahui en el Sahara Occidental.

Los despojos y las violaciones a los derechos humanos cometidos en los territorios indígenas nos muestran que la actual transición energética intensifica las relaciones de dominación, las mismas que nos han llevado a este momento de alarmante riesgo. Esta dinámica que pretende mantener el crecimiento a toda costa, no cesa incluso cuando el propio informe del IPCC que ya citábamos al inicio de este texto, ha diagnosticado que «el crecimiento del consumo de energía y materiales es la causa del incremento de Gases de Efecto Invernadero (GEI)» y que «el modelo económico actual es incompatible con los límites biofísicos del planeta». Es decir, que el capitalismo es incompatible con la vida humana en la Tierra. Todo esto resulta sumamente injusto cuando constatamos que las emisiones de carbono del 1% más rico superan en más del doble a las emitidas por la mitad más pobre de la humanidad, y que además se trata de una estrategia inútil y destructiva de las élites, ya que la comunidad científica lleva varios lustros alertando de que es imposible sustituir la energía proveniente del petróleo por energías renovables (Turiel, *et al*, 2021). El decrecimiento es un hecho indiscutible (Bordera y Turiel, 2021), la cuestión es si decreceremos con justicia social o con estrategias de corte ecofascista como hasta ahora.

202

Por ello, en este escenario también debería ser evidente que la catástrofe la atravesamos de forma diferenciada: para los territorios indígenas una de sus implicaciones es el despliegue de infraestructura eólica y fotovoltaica a gran escala y el aumento del extractivismo minero que contamina los ríos y violenta los derechos humanos; mientras para los sectores privilegiados la crisis energética se revela como un horizonte de escaseces que amenaza con desabastecer un modo de vida altamente consumista. Por mencionar un aspecto de esta desigualdad en lo que respecta a los materiales cabe retomar las investigaciones de Alicia y Antonio Valero quienes calculan que «en Europa se consume tres veces más que en África, y alguien nacido en Estados Unidos consume incluso más que un europeo medio... esto implica que si todos los habitantes del planeta intentáramos vivir hoy como un estadounidense medio, necesitaríamos multiplicar por dos la extracción actual de cobre para cubrir la demanda de un solo año y algo similar ocurriría con el resto de las materias primas» (Valero, Valero, y Carranza, 2021).

En este panorama de desigualdad la disputa por la energía y los recursos minerales se agudiza por la guerra detonada entre Rusia y Ucrania. Ante ello los Estados están modificando sus legislaciones y están diseñando planes energéticos para arribar a la transición lo más rápido posible, tal es el caso de la Unión Europea que se ha planteado una estrategia de aceleración de esta transición aspirando a un 45% de energías renovables para 2030. Desde ahí están proyectando inversiones para las fuentes renovables fotovoltaicas y eólicas al mismo tiempo que han declarado a las plantas nucleares y el gas natural como energías «verdes».

En este contexto Europeo, los efectos de una gestión colonial de la crisis energética se ven reflejados también en la población de España. En dicho país estamos pagando los saldos más altos de las medidas adoptadas por la Unión Europea, incluyendo uno de los mayores costes de la energía eléctrica y el sacrificio de nuestros territorios para la instalación de parques eólicos y fotovoltaicos a gran escala, tal como se registra en el Plan Nacional de Energía y Clima 2030 (PNIEC) que contempla 90 GW y en los datos de la Red Eléctrica Española, que publica proyectos en curso que llegan a 79.9 GW de energía eólica y 127,7 GW de energía solar, siendo todas estas cifras muy superiores al consumo eléctrico de España que ronda entre los 30 y 40 GW anuales. De este modo, España sería el granero energético del norte de Europa, a pesar de que transportar la energía eléctrica a grandes distancias supone pérdidas de entre el 40 y el 50% tal y como admiten los mismos operadores de redes eléctricas europeas.

203

Dichas realidades ponen de manifiesto la desigualdad de la distribución energética en el mundo y las consecuencias que las periferias del Norte y el Sur Global tienen que pagar en nombre de la emergencia climática y la crisis energética. De nuevo la ciencia junto al activismo ecologista y defensor del territorio tienen un papel destacado para evitar que una supuesta transición energética sea un paso acelerado hacia el abismo y la muerte, y para favorecer un decrecimiento que fomente la vida en la Tierra, como veremos a continuación.

Hacia una disminución drástica del consumo de energía y materiales.

Como ya hemos señalado anteriormente, hemos sobrepasado los límites ambientales de nuestro planeta y estamos inmersos en la era del declive de la energía y los materiales que alimentan al capitalismo global, lo que nos lleva ineludiblemente a una disminución drástica del consumo de recursos (Taibo, 2017). La cuestión no es si va a haber decrecimiento, si no cómo lo vamos a hacer. Y aquí la comunidad científica y los pueblos del mundo,

especialmente los indígenas, tenemos mucho que decir. Por un lado debemos dar la voz de alarma y acabar con el crecimiento y sus megaproyectos de muerte como veremos a continuación. Por otro lado, debemos defender los territorios que todavía mantienen modos de reproducción de la vida compatibles con la supervivencia de la especie humana en el planeta, al tiempo que paramos y desmontamos el capitalismo global y local para evitar que su derrumbe nos destruya.

Desmontar una megamáquina como el capitalismo no es una tarea sencilla y menos atendiendo a su complejidad sociopolítica, pero es más necesario que nunca. Reorganizar los modos de vida propios de la modernidad occidental mediante una transformación de las estructuras y los procesos que nos definen, constituye una tarea enorme para toda la ciudadanía, y en particular para quienes nos dedicamos a la ciencia y a la academia. Pongamos todos nuestros esfuerzos en estos objetivos y obliguemos a nuestros gobiernos a desarrollarlos como si no hubiera un mañana, porque de hecho, si no lo hacemos, es muy probable que no lo haya.

Qué hacer al respecto: rebelarse por la vida

204

Nos encontramos en un momento realmente crítico. Lo que hagamos de aquí a 2025 todos y cada uno de nosotros y nosotras serán los actos que nos definirán para siempre no solamente como personas, sino como seres autoconscientes, como especie. Porque eso es lo que está en juego. La vida en la Tierra seguirá su curso y se recuperará del daño que ha causado la civilización industrial, pero si no paramos y no obligamos a nuestros líderes a rendir cuentas, eso significará nuestra autodestrucción total. En cualquier caso, en este camino nos esperan momentos muy duros, nuestra civilización está en el inicio de un gran colapso, cientos de millones de personas ya han sido condenadas por la inacción política y la dictadura económica.

Hemos quemado mucho más combustible fósil y hemos contaminado mucho más de lo que admite nuestro planeta. Tenemos que pararlo todo y tenemos que hacerlo ya, todos y todas necesitamos tomar decisiones radicales en esta dirección.

¿Seremos capaces de aguantar tanto sufrimiento propio y ajeno antes de parar? ¿Hasta qué límites de indignidad podemos llegar antes de decir basta? La historia nos ha enseñado que hay un solo camino hacia la justicia, el de la lucha a toda costa.

No hay medias tintas posibles. El contrato social se ha roto, es nuestro deber rebelarnos por nuestras propias vidas, por las de nuestros hijos e hijas

y las generaciones por venir. Por tanto, esta no es una revolución necesaria, sino también, como se indica en *El otoño de la civilización* (Bordera y Turiel, 2021), también es una revolución inevitable. La diferencia radica en si hacemos todo lo posible para que sea noviolenta, antes de que aumente la barbarie en forma de conflictos bélicos y fascismo que incluso ya están creciendo en todos los lugares. Pero la noviolencia no es pacifismo ni pasividad. Ni hadas ni unicornios. Es desafiar a un poder corrupto a un duelo: su violencia represiva contra tu integridad y tu legitimidad.

Es por ello que ante las primeras filtraciones del último informe del IPCC durante el verano de 2021 Extincion Rebellion y Scientis Rebellion nos hemos manifestado en más de 25 países algunos de ellos España, Chile, Argentina, Colombia, Ecuador, Congo, Francia, Alemania, Estados Unidos, Suecia, Reino Unido, Australia, Italia, Nueva Zelanda, Holanda, Tailandia y Brasil declarándonos en rebelión climática para exigir a los gobernantes y a las empresas el cese de la destrucción del planeta.

Por su parte la defensa de los territorios que protagonizamos los pueblos indígenas encuentra resonancia con la rebelión climática que se están detonando en varias latitudes del mundo. Ambas ponemos de manifiesto la incompatibilidad del crecimiento económico capitalista con la preservación de la vida en la Tierra.

Las defensas territoriales que encabezamos los pueblos en el Sur Global contra la industria extractivista exhiben que los procesos de devastación de la naturaleza están intrínsecamente relacionados con los genocidios y violencias contra miles de indígenas, y contra la Tierra misma. En esa larga disputa también se asoma una esperanza cuando constatamos que pese a que los pueblos indígenas hemos quedado reducidos a un 6% de la población mundial habitamos el 18% del planeta donde se preserva el 80% de la biodiversidad. Por ello las medidas para afrontar la catástrofe deben tomar como premisa el respeto a la libre determinación de los pueblos indígenas sin violentar los derechos territoriales, pues han sido justamente los pueblos quienes mejor hemos preservado la vida toda en el planeta.

El rol de la ciencia y la producción de un conocimiento para la vida

En este escenario de riesgo no podemos dejar de señalar de nuevo a la comunidad científica por nuestra responsabilidad extra, porque contamos con el privilegio de entender de una manera muy precisa lo que está pasando y contamos todavía con cierta credibilidad social. Hay que empezar a tomar consciencia de este papel histórico crucial. Pero si queremos que la gente sienta la gravedad de la situación, entonces tenemos que abandonar

nuestras posiciones de privilegio, arriesgarnos a cuestionar abiertamente el sistema y asumir las consecuencias.

Es necesario partir del principio de que ninguna nueva tecnología se produce a coste cero y que la ciencia debe deconstruir el dominio que durante siglos ha ejercido sobre la naturaleza. Como comunidad científica tenemos que tomar posiciones políticas rápidamente pues dejarse llevar por la inercia nos puede convertir en cómplices de regímenes autoritarios. Tenemos que actuar ahora, que todavía podemos hacerlo con cierta dignidad.

La tecno-ciencia contemporánea en un mundo colapsando no puede seguir funcionando en connivencia con el *status quo* al tiempo que colabora con unos intereses criminales. La ciencia aislada ya no es suficiente, hace mucho que estos problemas dejaron de ser científicos para ser políticos. Si sabes esto, si eres capaz de entender esto, tienes el deber moral de poner tu cuerpo. Los y las científicas debemos tomar posiciones en este conflicto y fortalecer una rebelión climática y ecológica, que se una a la defensa de los territorios que miles de pueblos indígenas están protagonizando en el Sur Global.

206

Llegados a este punto de inflexión histórica, tendremos que elegir, ¿nos empoderamos colectivamente para luchar por una revolución no violenta global o nos replegamos en el miedo de perder nuestros privilegios y vivir en el apocalipsis ecológico y ecofascista? Hay que responder rápido, el tiempo se nos acaba: Tic, tac, tic, tac, tic, tac...

Referencias

Carrington, D. , (2019) «Climate crisis: 11,000 scientists warn of ‘untold suffering’», 5 de Noviembre de 2019, *The Guardian*.

Elhacham, E., Ben-Uri, L., Grozovski, J., Yinon, M. B., y Milo, R. (2020) «Global human-made mass exceeds all living biomass». *Nature* 588, 442–444.

Ellis, E.C., Beusen, A.H.W., y Goldewijk, K.K. (2020) «Anthropogenic Biomes: 10,000 BCE to 2015 CE», *Land* Vol 9, Núm. 129. GeoComunes http://geocomunes.org/Analisis_PDF/Mapa%20Istmo%20ZEE%20.pdf

Kendall, H. W. y 1.700 científicos y científicas más (1992) «World Scientists Warning To Humanity».

Living Planet Report 2020 – <https://www.zsl.org/sites/default/files/LPR%202020%20Full%20report.pdf>

Meadows, D. H., Randers, J., y Meadows, D. L. (2004) *The Limits to Growth: The 30-Year Update*. White River Junction VT: Chelsea Green Publishing Co.

Persson, L., Bethanie M., Almroth, C., Collins, C. D., Cornell, S., de Wit, C. A., Diamond, M. L., Fantke, P., Hassellöv, M., MacLeod, M., Ryberg, M. W., Jørgensen, P. S., Villarrubia-Gómez, P., Wang, Z., y Hauschild M. Z., (2022) «Outside the Safe Operating Space of the Planetary Boundary for Novel Entities». *Environmental Science & Technology* Vol 56, Núme 3, Pp 1510-1521.

Riechmann J., Carpintero O., y Matarán A., (2014) *Los inciertos pasos desde aquí hasta allá: alternativas socioecológicas y transiciones poscapitalistas*. EUG.

Ripple, W. J.; Wolf, C., Newsome, T. M., Galetti, M., Alamgir, M., Crist, E., Mahmoud, M. I., Laurance, W. F., y 15,364 científicos y científicas de 184 países. (2017) «World Scientists’ Warning to Humanity: A Second Notice», *BioScience*, Vol 67, Núm. 12, pp 1026–1028.

Ripple, W. J., Wolf, C., Newsome, T. M., Barnard, P., y Moomaw, W. R. (2019) «World Scientists’ Warning of a Climate Emergency». *BioScience*, Vol 70, Núm. 1. Pp 8-12.

Ripple, W., J.; Wolf, C., Newsome, T. M., Gregg, J. W., Lenton, T. M., Palomo, I., Eikelboom, J. A. J., Law, B. E., Huq, S., Duffy, P. B., y Rockström, J., (2021) «World Scientists’ Warning of a Climate Emergency 2021», *BioScience*, Vol. 71, núm 9, pp. 894-898.

Ritchie H., (2021) «The world has lost one-third of its forest, but an end of deforestation is possible, Our World in data». Disponible en: <https://ourworldindata.org/world-lost-one-third-forests>

Rockström, J., Steffen, W., Noone, K., Persson, Å., Chapin, F. S., Lambin, E., Lenton, T. M., Scheffer, M., Folke, C., Schellnhuber, H., Nykvist, B., De Wit, C. A., Hughes, T., van der Leeuw, S., Rodhe, H., Sörlin, S., Snyder, P. K., Costanza, R., Svedin, U., Falkenmark, M., Karlberg, L., Corell, R. W., Fabry, V. J., Hansen, J., Walker, B., Liverman, D., Richardson, K., Crutzen, P. y Foley, J. (2009) «Planetary Boundaries: Exploring the Safe Operating Space for Humanity», *Ecology and Society*, Vol 14, núm 2.

Seibert, M., (2021) *Citizens' Warning on Overshoot and Collapse, The Real Green New Deal Project 2021*. Disponible en: <https://www.realgnd.org/citizens-warning>

Steffen, W., Richardson, K., Rockström, J., Cornell, S., Fetzer, I., Bennett, E., Biggs, R., Carpenter, S., Vries, W., de Wit, C., Folke, C., Gerten, D., Heinke, J., Persson, L., Ramanathan, V., Reyers, B., y Sörlin, S. (2015) «Planetary Boundaries: Guiding Human Development on a Changing Planet». *Science* Vol. 347, nº 6223.

Suzuki, D., *15,000 Scientists Issue Urgent Warning: Humanity Is Failing to Safeguard the Planet*, AlterNet, consultado el 15 de Enero de 2018.

Taibo, C. (2017) *En defensa del decrecimiento*. Ed. Los libros de la catarata.

Turiel A., y Bordera J. (2022) *El otoño de la civilización*. Ed. CTXT.

Valero A., Valero A., Calvo G., (2021) *Thanatia: Límites materiales de la transición energética*. Ed. Universidad de Zaragoza.

Varios autores (2014) *Última llamada (Manifiesto)*. <https://ultima-llamadamanifiesto.wordpress.com/>

Wang-Erlandsson, L., Tobian, A., van der Ent, R.J. Fetzer, I., Wierik, S., Porkka, M., Staal, A., Jaramillo, F., Dahlmann, H., Singh, C., Greve, P., Gerten, D., Keys, P. W., Gleeson, T., Cornell, S. E., Steffen, W., Bai, X., y Rockström, J. (2022) *A planetary boundary for green water*. *Nat Rev Earth Environ. Nature Reviews Earth & Environment* 3, 380–392.

Weston, Phoebe, *11,000 scientists declare global climate emergency and warn of 'untold human suffering'*, The Independent, consultado el 7 de Noviembre de 2019.

Grupo de estudio About Academia: los estudiantes

Laboratorio Permanente de
Política Cultural Universitaria

Jésica Domínguez, Ignacio Amilivia, Carmen Sousa Pardo,
Giorgia Van, Fernando Bayona, Elena Lara, Daniel Medina,
Louise K. Houtman, Jesús Palenzuela y María Isabel Puerto.

[editores]

La contribución que presentamos a continuación es fruto del trabajo realizado dentro del Laboratorio Permanente de Política Cultural Universitaria impulsado por estudiantes de distintos ciclos y estudios de la Universidad de Granada dentro del marco del proyecto «Los laboratorios» del C.C.U Casa de Porras del Vicerrectorado de Extensión Universitaria y Patrimonio y de Casa del Estudiante del Vicerrectorado de Estudiantes y Empleabilidad.

Este laboratorio surgió en abril de 2021 como espacio de reflexión y debate sobre políticas culturales en el ámbito universitario. En este tiempo ha reunido a estudiantes con inquietudes culturales, con voluntad de colaboración y con espíritu crítico para, desde nuestros propios deseos, saberes y experiencias, crear un lugar en el que idear, proponer y experimentar proyectos o actividades que puedan satisfacer nuestras demandas, enriquecer nuestra formación académica y tratar de conectar la cultura universitaria con la sociedad.

El laboratorio se reúne de forma aperiódica, en función de las actividades que va programando o a partir de las necesidades requeridas por la gestión de algún proyecto. Está siempre abierto a la participación de cualquier estudiante que quiera integrarse en él y no tiene un número estable de miembros.

Uno de los proyectos en los que se ha involucrado el laboratorio es la coordinación del Seminario About Academia (enero y febrero de 2022) organizado a través del Centro Mediterráneo de la Universidad de Granada y celebrado en el Crucero del Hospital Real, lugar donde se presentaban las instalaciones audiovisuales de los proyectos *About Academia I* y *II* de Antoni Muntadas y los espacios con materiales de consulta vinculados a los ejes temáticos de la exposición. El seminario se realizaba mediante un formato de curso de enseñanzas complementarias, con una inscripción previa gratuita, aunque las distintas mesas redondas eran de asistencia libre para quien estuviera interesado en alguna de ellas o en todo el ciclo. Esta inscripción nos permitió contactar con estudiantes interesados en participar del espacio de reflexión y debate sobre la academia que quería instituir el seminario y poder sumar sus experiencias particulares respecto a su manera de entender la vida universitaria y su relación con la Universidad de Granada. En este sentido, consideramos que el seminario podría ser un marco propicio para plantear una contextualización local del proyecto *About Academia II* con el que Antoni Muntadas daba voz a los estudiantes sumando sus reflexiones a las de los investigadores y docentes que había entrevistado en *About Academia I*.

En las siguientes páginas puede leerse el resultado del proceso llevado a cabo. Desde el Laboratorio Permanente de Política Cultural Universitaria

planteamos una serie de preguntas que nos parecían pertinentes para construir una reflexión colectiva sobre la universidad actual. Muchas de ellas fueron fruto de las discusiones tenidas o escuchadas en algunas sesiones del seminario; otras, atraviesan nuestras propias vidas en relación a la academia. No tiene intención de ser esta contribución un estudio que pretenda fijar una radiografía precisa de la Universidad en general, ni de la de Granada en particular, sino una suma de voces de quienes hemos querido compartir nuestras opiniones respecto a las cuestiones planteadas. Si de algo es significativo el resultado de este trabajo, lo dejamos a la valoración del lector. De ahí que no optáramos por seleccionar una muestra lo suficientemente amplia como para obtener unas respuestas representativas de la opinión de los universitarios, porque lo que buscábamos eran textos que mostrasen cierta profundidad reflexiva y ello tan solo podíamos conseguirlo seleccionando una pequeña muestra, un pequeño fragmento de realidad, pero con el potencial de cosechar datos fértiles y significativos dispuestos para ser analizados a través de su lectura.

212

Quisiéramos finalmente agradecer su participación a todas las personas involucradas en este texto, quienes se han sumado a esta reflexión colectiva desde tiempos y modos distintos. En la autoría de las respuestas hemos mantenido la forma en que cada una de ellas ha decidido firmar su contribución y el modo de expresión particular de cada participante.

También quisiéramos agradecer a la Universidad de Granada por estimular y facilitar la creación de estos foros tan necesarios para pensar nuestra participación en la vida académica y en la relación que mantenemos con la Universidad.

¿Qué es para ti la universidad? ¿Para qué y por qué estudias en ella?

Cualquier análisis crítico sobre la universidad debe comenzar por abordar la concepción que el estudiantado tiene de la institución en relación tanto con aquello que espera obtener una vez finalizados los estudios como con el motivo que le ha llevado a acceder a los mismos. De esta manera, es posible observar la coincidencia o no de las causas y los fines, apareciendo la universidad como un medio para obtener trabajo, formación profesional, adquisición de conocimientos, prestigio, etc.

Lumi: un centro educativo donde aprender y especializarte en lo que te gusta. Además, el camino se hace bonito conociendo a gente y viviendo experiencias nuevas. Estudio para el día de mañana enfrentarme al mundo con otra perspectiva, y ser una persona capaz de ejercer un puesto de trabajo con orgullo y dignidad.

Cristian Gómez Ramos: para mí, el concepto que tengo de universidad se relaciona con un lugar donde ampliar mis conocimientos en una materia. Estudio para aprender y ampliar mi conocimiento sobre algo que me gusta y porque pienso que el arte es una forma de creación personal y de comunicación (en base a la inteligencia emocional).

F.J.R.S.: la universidad es un sistema piramidal y arcaico que pretende ser centro de enseñanza y conocimiento apostando por la investigación como piedra angular. No obstante, la realidad es que la investigación en la mayoría de ocasiones difiere de las materias impartidas por el investigador, por lo que la universidad se convierte en un espacio mecánico y aburrido que dependerá de la implicación personal del investigador-profesor. También considero a la universidad como un espacio social y un proceso personal que permite a las personas formarse como ciudadanos y conocerse mejor al enfrentarse a nuevas tesituras intelectuales y socioculturales. Estudio para aspirar a un puesto de trabajo que me haga vivir cómodamente, aunque no creo que ello vaya a pasar.

Francisco Javier Molina Moreno: la universidad es un lugar de estudio e investigación en el que intercambiar conocimientos. Estudio para ser más competitivo y tener un mejor futuro.

Francisco Javier Valseca Delgado: la universidad para mí es una comunidad educativa de estudios superiores especializados. Estudio para seguir desarrollándome íntegramente, tanto profesional como personalmente.

Saray Rodríguez Pérez: la universidad constituye más del 50% de mi vida en estos momentos. Paso muchas horas en ella debido a que le dedico muchas horas a los estudios. A pesar de que me ocupe tanto tiempo, una parte de mí está feliz de la experiencia [...]. Siempre quise ir a la universidad y estoy muy contenta porque me ha permitido ser mucho más abierta y extrovertida. Creo que he sido bastante afortunada con el ámbito en el que me estoy educando. Los estudios me están aportando cosas bonitas pero también mucho trabajo y esfuerzo [...]. Crecí deseando llegar a la etapa universitaria [...] para tener más libertad. Cursé la E.S.O. en un colegio concertado y católico y me sentí limitada en todo. Después cursé el bachillerato en una institución pública pero conservaba la mayor parte de antiguos compañeros y trabajar

únicamente para pasar la selectividad me hacía sufrir mucha presión y acrecentaba la ansiedad y el estrés crónico que padezco. Yo estudio derecho, sin embargo, mi sueño era estudiar periodismo, o eso creo. Nunca tuve definida del todo mi vocación. No estudié periodismo porque mis padres no me apoyaron en la decisión, cosas como «te morirás de hambre» o «esa carrera no tiene futuro» salían de su boca a diario. Para no entrar en una discusión y que me estuvieran torturando toda mi vida decidí buscar una alternativa. Estoy bastante contenta con mi elección. Espero que algún día pueda estudiar periodismo pero me lo pagaré yo. La universidad es en definitiva para mí una trozo de la vida pero también una parte de mi muerte. Yo si tomé esta decisión pero en cierta medida coaccionada.

Agostina Vian: para mí la universidad fue el lugar, físico y de convivencia donde he encontrado mayores estímulos para el desarrollo de mi investigación, y por eso estudio. Mi reflexión se basa en la experiencia adquirida en la asistencia a universidades italianas, francesas y españolas.

Marta Tomás Viejo: para mí es un centro formativo. A veces muy exigente e interesante y otras veces me parece que carece de ofertas profesionales en empresas o proyectos. Estudié este grado porque me gustaría desarrollar mi habilidad y estudiar distintas perspectivas de ver el arte a fin de llegar a ser algún día una gran artista o al menos poder dedicarme a ello si es posible.

Kai Yue He: la universidad es un lugar de reflexión y conocimiento. Estudié en la universidad para tener mejor formación y un futuro más amplio.

Adrián Gómez Lara: para mí la universidad es un vehículo o herramienta para adquirir cierto conocimiento y satisfacer inquietudes personales sobre el conocimiento de una determinada rama.

Johan David Valencia Velez: la universidad es una plataforma que imparte conocimientos especializados, para poder insertar a sus estudiantes en una maquinaria laboral. Se estudia en la universidad para tener una validación que acredite tener o haber adquirido un tipo de conocimientos en distintos ámbitos disciplinares.

Sofía González: para mí, la universidad es un espacio dedicado a la reflexión y el aprendizaje. Estudié porque disfruto aprendiendo.

Volodimir: la Universidad es, básicamente, un lugar en el que las personas tienen la oportunidad de adquirir conocimientos, establecer relaciones sociales, y conseguir títulos que, al menos teóricamente, permiten acceder a ciertos puestos de trabajo, en algunos casos más idóneos y/o deseados por el estudiante en cuestión. Estudié para tener una profesión más idónea con mis capacidades e intereses a fin de aportar a la sociedad mis conocimientos y con ellos introyectar una actitud crítica en los jóvenes que pueda reportar beneficios a futuro para todos. De alguna forma, estudié en la Universidad porque estoy obligado a ello, porque es una institución oficial del Estado y necesito el título; si por mí fuera mis estudios los desarrollaría por mi cuenta, exclusivamente en el ámbito doméstico o en bibliotecas como, por otra parte, vengo haciendo desde hace ya demasiado tiempo.

Carmen Sousa Pardo: la universidad es, por un lado, un espacio de socialización e intercambio de conocimientos, y por otro, una institución que debería ocuparse de la educación crítica de la población. Mi perspectiva y expectativas respecto a ella han ido cambiando según mi acercamiento a la misma aumentaba. Antes de comenzar el grado, concebía a la universidad como un espacio de oportunidad para mejorar mis condiciones vitales (psíquicas, ideológicas y materiales); desde que he empezado a

formar parte de ella, mi visión se ha tornado mucho más realista y entiendo el estudio como una cuestión de autodefinición, es decir, no la concibo como medio para adquirir un estatus, trabajo o posición social sino como una manera de saciar mis intereses intelectuales.

María Isabel Puerto Fernández: para mí la Universidad con mayúscula es una institución. Es usual utilizar la palabra «Universidad» con mayúscula con un halo de magnificencia, prestigio y distinción al igual que se aplica la mayúscula a otras instituciones como organizaciones del Estado ejemplificado en la palabra «Gobierno» o «Ministerio», u organizaciones religiosas como «Iglesia». En particular la Universidad de Granada ostenta este sentimiento de distinción y magnificencia dentro del conjunto de Universidades españolas, tanto públicas como privadas. La supremacía que puede tener la Universidad de Granada dada por las personas componentes de la propia Universidad y por la sociedad en general, parte de cuatro pilares muy importantes los cuales sustentan a la propia Universidad otorgándole ese reconocido prestigio, no solo a nivel nacional, también internacional: el primer pilar es la antigüedad de la Universidad; el segundo pilar es la internacionalidad; el tercer pilar es su carácter público; el cuarto pilar es la consolidación de valores sociales, culturales, políticos y económicos. Según mi punto de vista, una Universidad estará dotada de mayor o menor prestigio por la sociedad en proporción al fortalecimiento de estos cuatro parámetros o pilares. Por otro lado, la palabra «universidad» en minúscula la relaciono con el sentido académico. La universidad en minúscula o academia es el lugar (lugar en concepto abstracto, no tanto en el sentido de edificio), en donde se alberga todo el saber de la humanidad y al que acuden las personas de espíritu inquieto a adquirir los conocimientos necesarios para comprender la vida y para crecer personalmente; y conforme estas personas adquieren sabiduría, llegan a desarrollar la capacidad de aportar conocimientos nuevos a la humanidad.

En realidad esta definición de universidad/academia consagrada en la antigüedad, en la actualidad tiene un sentido bastante utópico. Las Universidades con mayúscula se han convertido en los últimos tiempos en organizaciones similares a la de las empresas, en la que su principales productos de venta son los títulos académicos y por el que las personas pagan para poder emprender en el mercado laboral con mayor «facilidad». Algo por supuesto que no llega a ser del todo cierto. En mi caso personal estudié Bellas Artes porque, desde que tengo uso de razón, el Arte ha sido mi pasión. Llegar a ser doctora en Bellas Artes ha sido mi objetivo vital y el haberlo conseguido me ha dotado de absoluta felicidad. Por eso y para eso estudié: porque el Arte es mi pasión y para adquirir todos los conocimientos posibles en torno a él y en consecuencia sentirme feliz por haberlo logrado.

Irene Valle Corpas: la universidad es para mí tanto un lugar de trabajo como en cierto sentido mi vida misma. Es decir, entiendo mi vida como un estudio continuo de modo que la universidad no es sólo un trabajo más. No puedo separarla de mi subjetividad por más que quiera. Dicho eso creo que en los últimos años la universidad ha cambiado tanto, que me veo obligada a poner distancia en esa estrecha relación universidad vida que me ha acompañado siempre. Creo que la universidad es una institución pública especial, no sólo un aparato más del estado sino un lugar de creación de esfera pública y de ideología y pensamiento, pero no el único.

Fran: es un lugar de crecimiento personal siempre y cuando se goce de la capacidad de equivocarse y sentirse autónomo.

Josep Antón Sepriá: una comunidad de estudiantes y profesores entre los cuales se comparte y se crea conocimiento a través de la investigación. Estudio Física en UNIR para ampliar mi visión del funcionamiento del mundo y enriquecer mi forma de pensar.

J.D.M.: la Universidad es una institución destacada cuya presencia e influencia es fundamental para el desarrollo de nuestra sociedad. Su apertura y democratización ha hecho posible una mayor igualdad social. Por este motivo considero que es importante tanto defender como transmitir a las siguientes generaciones la necesidad de que, frente al modelo neoliberal y la creciente presencia de entramados empresariales e intereses económicos en los departamentos universitarios, se mantenga parte de su tradicional independencia e interés por el conocimiento. Consideraba que entrar en la universidad era el paso natural para seguir aumentando y consolidando aquellos conocimientos que, con anterioridad, había obtenido fuera del ámbito académico oficial. A la vez, ingresar en ella, me permitía seguir construyendo una perspectiva crítica y, paralelamente, era el medio adecuado con el que mejorar mi posición laboral.

¿Qué factores consideras que actúan como garantes de calidad en la universidad? ¿Qué es para ti la excelencia académica?

Al preguntar por los criterios que, por un lado, otorga la institución universitaria a la calidad académica, y por otro, aquellos que a nivel personal establecen los alumnos, pretendemos cotejar las correspondencias, semejanzas y distancias que se dan entre ambos. ¿Coinciden los criterios de los alumnos con los que sirven de base para posicionar a las universidades en los puestos más elevados de los ránquines académicos? ¿A qué y a quiénes benefician exactamente los criterios estipulados para establecer dichos ránquines?

L.: sobre todo un profesorado implicado con sus alumnos, que se moleste en que aprendan de sí mismos y entre ellos. Para mí la excelencia no es solamente ser bueno en lo que enseñas, si no que a los que enseñas les estás haciendo ser buenos también.

O.L.: profesionales de cada área de conocimiento.

C.G.R.: creo que hay dos factores fundamentales que garantizan la calidad en la universidad, por un lado, los profesores (si les apasiona lo que están impartiendo) y, por otro lado, los compañeros (si hay un buen ambiente en clase). Para mí la excelencia académica no es una nota [...]. Pienso que lo más importante es que un estudiante sea capaz, con el tiempo, de mejorar y superarse a sí mismo, aceptando los errores y el fracaso que pueda surgir en la vida. Es bueno tomar a los demás como referentes, pero nunca como enemigos que hay que superar o eliminar del camino.

F.J.R.S.: como garantía de calidad consideraría la demanda de estudiantes extranjeros para estudiar en la Universidad de Granada. La excelencia académica debe ser entendida como un cómputo de variables que hacen que el alumno sea excelente; el compañerismo, la solidaridad y el liderazgo son factores que tendrían que ser considerados junto a las calificaciones obtenidas en los trabajos y exámenes [...].

F.J.M.M.: buenos profesionales. La excelencia académica es tener muy buenas notas.

F.J.V.D.: considero que los garantes de la calidad universitaria se sostienen en base a criterios como el rigor científico, la validez, la fiabilidad, la eficacia, la efectividad y la eficiencia educativa. La excelencia académica de una universidad consiste en dotar a la institución de todos los medios a su alcance para que todas las personas tengan la oportunidad de implementar estudios superiores en base a los criterios citados con anterioridad.

Debe de haber una excelencia por parte del elenco de docentes pero también por parte del alumnado. Sin embargo, en el sistema hay fallas y hay veces que (sin ofender a nadie porque yo tampoco soy la persona más erudita) dentro del grupo del alumnado se cuelan individuos que no cumplen, desde mi punto de vista, con las aptitudes necesarias para estar en una universidad.

A.V.: los marcadores o indicios de calidad en la universidad son: el acceso gratuito; una evaluación de los estudiantes discrecional, holística, no basada en estadísticas o puntos; la selección de profesores y técnicos en función de criterios de méritos y no de titulaciones; la organización de planes de estudios dedicados a la investigación en la misma universidad; la disponibilidad de herramientas; las relaciones que tiene la institución con otras universidades y lugares de la ciudad en la que se encuentra.

M.T.V.: para mí la excelencia académica es el aprendizaje y desarrollo que el alumno va consiguiendo durante los años hasta llegar a ser un profesional de aquello que ha estudiado.

A.G.L.: la garantía de calidad en la educación universitaria depende, principalmente, del profesorado, aunque hay otros aspectos como las instalaciones en la facultad de Bellas Artes y las ayudas económicas que dejan mucho que desear. En ocasiones no podemos permitirnos ciertos materiales por su alto coste y, si tenemos en cuenta que más de la mitad de las asignaturas son prácticas y requieren ciertas herramientas y materiales, la beca general no llega a cubrir todos estos gastos, dentro de los cuales podríamos añadir el precio de los alquileres, las facturas, la comida, etc. La falta de dinero puede, inclusive, hacer que un alumno no pueda matricularse en una asignatura.

J.D.V.V.: la excelencia académica, aunque depende también del alumno, recae directamente sobre el profesorado, ya que si este cumpliera la función que tiene (hablando en casos generales), el alumnado estaría motivado y con inquietudes de adquirir las competencias que se trabajan en las diferentes materias. Existe todo un entramado de agentes y sistemas que buscan garantizar la calidad de la universidad. Sin embargo, como se pudo ver en el Seminario de About Academia, los métodos cuantitativos y las dinámicas de producción capitalista generan una acumulación de producción académica que privilegia la cantidad dejando de lado la calidad.

S.G.: el factor que actúa como garante de calidad en la universidad es la profesionalidad de los docentes. No obstante, creo que otro muy importante debería ser la igualdad de condiciones. La excelencia académica la definiría como un buen aprovechamiento de los medios y conocimientos que ofrece la universidad.

V.: en mi carrera, Antropología, la calidad deviene, en primer lugar, del manejo de una serie de conceptos construidos en el seno de la filosofía, así como en las esferas teórica y práctica de las Ciencias Sociales; en segundo lugar, de la capacidad de expresar ideas y reflexiones tanto oralmente como por escrito; tercero, la buena disposición para relacionarse con los compañeros en trabajos grupales; cuarto, rapi-

dez y profundidad en las tareas; quinto, sensibilidad o conciencia deontológica, pues muchos de los problemas que enfrenta esta disciplina tienen un carácter ético; sexto, la capacidad memorística; y, en séptimo y último lugar, un alumno también adquiere calidad en su trabajo según el grado de coincidencia ideológica y simpatía que le unan a su docente; cuestión esta que, imagino, ocurre con más facilidad cuanto más ideología puede condensar una disciplina, no dándose con la misma intensidad en grados como el de Medicina, Matemáticas o Informática, por ejemplo.

La calidad para mí tiene que ver con la conjugación entre capacidad y actitud. Un universitario debería estar en la Universidad para ampliar sus conocimientos debido a que le interesa el mundo del saber más allá de la obligación estatal a la educación que como ciudadano no ha tenido más remedio que acatar. A mi parecer, la excelencia académica, al menos en el ámbito de mi disciplina y afines, tendría que ver, principalmente, primero, con el grado de comprensión oral y escrita; segundo, la capacidad de comunicar oralmente y por escrito ideas y conceptos complejos; tercero, la creatividad en las perspectivas y reflexiones de los temas tratados (para lo que se requiere el tiempo que el grado no otorga por exceso de tareas); y, cuarto, la capacidad de conectar, articular y aplicar conocimientos, ideas y aparatos conceptuales a fin de analizar distintos aspectos de la realidad.

C.S.P.: la excelencia académica es, en mi opinión, el sano y máximo aprovechamiento de los recursos ofertados por la universidad para la formación de una persona y la conformación de su pensamiento, y su mejor aplicación en beneficio propio.

Los criterios de calidad son aquellos elementos que tratan de cuidar más a la universidad propia que la imagen que de ellas se tiene en el exterior, priorizar sobre la posición en los rankings la oferta de oportunidades, los cuidados ofrecidos a alumnos y claustro universitario, el desarrollo de una universidad ética y comprometida no solo con el alumnado, si no también con la ciudad, la disposición de un profesorado especializado e implicado y la existencia de un alumnado interesado en el conocimiento, no en la mera habilitación. Obviamente, soy consciente de que el sistema neoliberal en el que se inserta la universidad actualmente implica que, para poder desarrollar todo este crecimiento interno, esté bien posicionada en el sistema competitivo externo. El problema es que para ello, la universidad ha de asumir el funcionamiento de la lógica empresarial, y esta está provocando que se desvíe el foco de lo social, que es lo que sin duda debería de priorizar una universidad pública.

M.I.P.F.: los factores que garantizan la calidad en la Universidad son los cuatro pilares que comentaba anteriormente: la trayectoria/antigüedad de la Universidad; la intencionalidad; el carácter público; la consolidación de valores sociales, culturales, políticos y económicos. En cuanto a la excelencia académica considero que se consigue gracias a la combinación de la calidad de la Universidad con la actitud activa de los sujetos que componen la academia.

I.V.C.: de nuevo tendría que distinguir entre lo que deseo y lo que hay. Lo que deseo es unos garantes de calidad basados en la profundidad de pensamiento, la autonomía de la universidad, la igualdad social y la diversidad de tendencias. La excelencia sería para mí que se respetasen esos parámetros, que se respetasen los tiempos de vida y que en la universidad solo quedasen los mejores siempre que hubiese igualdad de oportunidades a la entrada. Esto no es lo que ocurre. Los garantes de excelencia están basados en números, la masificación antidemocrática paradójicamente y la precariedad. Los excelentes ahora son los que sobreviven en el mercado académico.

F.: más que por las instalaciones, los instrumentos y los materiales, la calidad de la universidad viene dada por la calidad de sus docentes, insuficiente cuando son en su mayoría investigadores que desconocen o carecen de habilidades para la enseñanza.

Jana: el método, la dinámica de enseñanza y conseguir mover algo en el interior de las personas.

J.A.S.: la calidad de una universidad viene dada por 1) Número de investigaciones. 2) Número de profesores doctores. 3) La agencia que la regula como ANECA y otras instituciones. 4) Satisfacción del profesorado y alumnado. La excelencia académica es aprender habilidades útiles más allá de aprobar un examen.

J.D.M.: la excelencia académica debería basarse en la capacidad que una institución universitaria tiene a la hora de transmitir conocimiento, de ampliar la destreza imaginativa de sus integrantes y de la sociedad en general, desarrollar una actitud crítica y fomentar la autonomía intelectual de los alumnos. Todo ello se vería recompensado en la calidad de sus investigaciones y en la riqueza intelectual de sus integrantes. Sin embargo, la excelencia académica depende de otros factores como, por ejemplo, la competitividad y la presencia de la institución en rankings internacionales, lastrando, con ello, todo lo anterior.

¿Te consideras parte constituyente de la universidad o la concibes como un ente ajeno?

¿Existe una motivación emocional en la elección de la universidad o hay un total desapego? ¿Tienen las diferentes universidades españolas una identidad suficientemente fuerte para que esta determine su elección o son prácticamente no-lugares, espacios de tránsito, para el alumnado? Estas son las principales cuestiones que nos propusimos conocer con la formulación de la presente pregunta, la cual surgió a fin de confirmar nuestra hipótesis sobre el sentimiento de desapego de los alumnos españoles con respecto a su universidad en comparación con el sentimiento de pertenencia que se da en el mundo anglosajón.

L.: creo que formo parte, pero en doctorado y sin beca me siento fuera, me gustaría tener más actividades en común con el profesorado, y que no solamente tengan este privilegio las pocas personas con FPU o FPI.

F.J.R.S.: como doctorando, sí me considero parte de la universidad, pero gracias a mis compañeros de departamento que me hacen sentir parte del organismo.

S.R.P.: sí que me considero parte constituyente y me he sorprendido gratamente de que se tome tan en cuenta al alumnado. De donde yo vengo el alumnado era invisible. Sí que se pueden mejorar cosas, pero dentro del ámbito universitario creo que la forma en que nos hacen sentir integrados es bastante correcta y adecuada.

A.V.: me considero parte de la Universidad a pesar de que ahora no participo en las asociaciones de estudiantes, sin embargo, veo que también se podrían comunicar mejor las propuestas colectivas.

E.C.G.S.: ahora mismo la considero como un ente ajeno aunque estoy estudiando.

A.G.L.: es algo que me duele admitir, pero yo siento que la universidad es algo ajeno, aunque me gustaría formar parte de esta.

J.D.VV: la postura del estudiante como parte constituyente de la universidad es un poco ambigua, ya que, los estudiantes son la base para la construcción de la universidad pero únicamente pueden transformarla a través de sus acciones individuales; en este sentido, todo depende de las particularidades de cada universidad, es decir, ¿qué tanto la universidad abre espacios para que los estudiantes aporten a la construcción de esta?

V.: la concibo más como un ente ajeno, como un obstáculo en mi vida a superar. Tristemente es así. El exceso de trabajo y el estrés que ello me ha supuesto (me he visto obligado, al igual que mis compañeros, a entregar tareas mediocres e inacabadas, o a ni siquiera poder realizarlas) ha terminado por producirme un sentimiento de fuerte incomodidad cuando tengo que hacer algo relacionado con la Universidad.

C.S.P.: entiendo la universidad como un espacio ajeno, que ocupamos sin habitarlo, sin apropiarnos de él... Quizás se deba a la situación de inestabilidad que me liga a ella y que me hace sentirlo como algo transitorio, o a mi mera concepción de la misma como espacio y no como comunidad. En mi opinión esta última idea se debe a que la universidad española no fomenta realmente la creación de una comunidad universitaria unida, interdisciplinar y sobre todo horizontal, desjerarquizada (al margen de algunos casos muy concretos).

M.I.P.F.: me considero parte constituyente de la universidad (en minúscula), o academia, como *alumni*, por haber recibido saberes y por haber aportado nuevos conocimientos dentro de ella.

I.V.C.: la concibo como parte constituyente incluso de mi vida, pero cada vez siento más el deseo de tener un pie dentro y otro fuera. Se está convirtiendo en un ente ajeno a mis ideales, sin duda.

F.: totalmente ajeno. Mi facultad, Ciencias del Deporte, casi está fuera de Granada y, además, existe una limitación para usar cualquiera de sus instalaciones. No me siento partícipe de la UGR como tal, sino más bien como un cliente insatisfecho.

J.D.M.: aunque desde hace unos años estoy vinculada con la institución universitaria siempre he sentido una fisura con respecto a determinados códigos y maneras de hacer de la institución. Este hecho puede que esté relacionado, como puede ocurrir en otros espacios, con la dificultad de establecer vínculos duraderos y la constante sensación de temporalidad y provisionalidad. No obstante, intento buscar espacios y personas con los que sentir otra universidad.

¿Cuáles consideras que son las fortalezas y debilidades de la academia española o de tu universidad, si lo prefieres?

Sopesar cuáles son los aspectos más valorados de la universidad y cuáles aquellos que urge más cambiar nos permite indagar en la capacidad de observación, de autocrítica y reflexión que tiene el alumnado. Además, podemos aproximarnos a las inquietudes que mueven a los alumnos, qué es lo que exigen a la universidad y qué lo que agradecen, lo que permite replantearnos la universidad del futuro.

L.: considero que las mayores debilidades de la academia tienen que ver con aquellos profesores que no se renuevan y repiten sus clases sin motivación, o aquellos que ven créditos y no alumnos. Las fortalezas las vínculo con la posibilidad de formar grupos con más personas que piensan como tú.

O.L.: falta de preparación para el futuro desempeño profesional.

C.G.R.: fortalezas: pienso que una persona puede terminar una carrera adquiriendo un buen nivel de profesionalidad. Ante cualquier problema, hay organismos capaces de dar voz al alumnado. Debilidades: como aún no tengo mucha experiencia estando en la universidad, me guardaré esto para más adelante.

F.J.R.S.: como fortaleza considero el gran número de becas, ayudas, contratos y convocatorias que existen para estudiar y trabajar en la universidad. Como debilidad considero la precariedad económica en la que se trabaja en ocasiones y el largo proceso para estabilizarse económicamente en la institución.

F.J.M.M.: debilidades: los contratos son mediocres y no valoran la labor de los profesores.

F.J.V.D.: creo que la principal fortaleza es el alto nivel de las universidades públicas. Mientras en otros países las universidades privadas copan los puestos más altos en el ranking de universidades, en España se reduce el binomio elitismo universitario/poder adquisitivo.

S.R.P.: el mayor de los problemas es que el sistema educativo está muy envejecido y necesita un cambio urgente. Lo de tener a los alumnos sentados durante «x» horas para que absorban conocimientos y los suelten en un examen es un desastre. Debería de haber más servicios gratuitos o fomentar más actividades culturales. Por ejemplo, yo aún no he encontrado un club de lectura o un lugar para reunirse y practicar mi francés. Los servicios de pago tienen un precio muy elevado. No son todas cosas negativas, la mayor de sus fortalezas es la libertad. Puedes hacer lo que te dé la gana, prácticamente nadie te juzga, te respetan y aunque sea pagando sí se promueven actividades como teatro, cursos y charlas.

A.V.: las debilidades que veo en la Universidad española pueden ser derivadas de la organización de los ciclos inferiores. Me parece que los estudios universitarios deberían desde pronto volcarse en la investigación y, en cambio, veo que se trabaja todavía mucho a nivel de enseñanza.

M.T.V.: las fortalezas son su accesibilidad, su organización en red entre facultades y su apertura a la ciudad. Las debilidades serían la falta de material, ya que, en mi caso, pago la matrícula pero no me ofrecen los materiales artísticos que necesito, por lo tanto yo no consideraría pública a esta universidad. Además hay algunos profesores que te enseñan vagamente, no se organizan, no saben enseñar o no enseñan nada fuera de lo genérico. También cuando denuncias o realizas una queja de algún profesor no lo tienen en cuenta por muy grave que sea. Las fortalezas serían algunos profesores de los que aprendes mucho y gracias a los que desarrollas habilidades, la relación con los compañeros, las ayudas económicas que ofrecen, la existencia de un gabinete de psicología a disposición de los alumnos, o la tarjeta universitaria que permite realizar un sin número de actividades culturales.

A.G.L.: como fortaleza destacaría la accesibilidad mediante becas (en el ámbito de la matrícula o la beca de desplazamiento), ya que, en un pasado no muy lejano, la universidad no estaba al alcance de todos. Como consecuencia de lo anterior, una debilidad es el elevado número de alumnos por clase. Poniendo como ejemplo

mi propia carrera, en una asignatura práctica tenemos un profesor para treinta o cuarenta alumnos y ello provoca que el aprendizaje se convierta en una actividad completamente solitaria.

J.D.VV.: soy extranjero, vine a hacer un máster y llevo solo cinco meses en España; por este motivo únicamente puedo opinar desde mi breve experiencia en el país. Los estudios de máster son cursos muy cortos y no dejan tiempo para apropiarse realmente del conocimiento.

S.G.: como fortalezas señalaría la multiplicidad de ramas de conocimiento y los recursos materiales y electrónicos. No obstante, considero que hace falta un gran relevo generacional y una mayor inversión en Humanidades.

E.P.F.: una fortaleza sería el prestigio que tiene y la cantidad de servicios que ofrece.

V.: un criterio para medir la fortaleza de las universidades públicas españolas resulta de la comparación entre la financiación que reciben los proyectos de investigación que no ofrecen, aparentemente, beneficios económicos, sino más bien sociales o culturales, de aquellos que sí lo hacen. En mi opinión, buena parte de la fortaleza tiene que ver con el respeto y el fomento del conocimiento más allá de su rédito económico. La investigación sobre la vacuna de la malaria debe financiarse no porque con ella se vaya a ganar mucho dinero, puesto que irá destinada a países pobres, sino porque salvará muchas vidas. Creo que la exponencial entrada de capital empresarial en las universidades españolas hace que esto de lo que hablo tenga que ver más con una debilidad de las instituciones universitarias. Otras debilidades son: el adoctrinamiento o dogmatismo de ciertos docentes; el omnipresente método cuantitativo para evaluar lo cualitativo; el hecho de que prime más en la calificación final hacer todas las tareas de forma mediocre que dejar de hacer alguna (por el escaso tiempo) aunque el resto estén realizadas de forma sobresaliente; la imposibilidad de llevar a cabo actividades extraescolares (también por el escaso tiempo), etc.

Las fortalezas designan aspectos como el trabajo de algunos docentes que buscan inculcar una actitud crítica al estudiantado, o el precio bajo de las matrículas en las universidades andaluzas en comparación con otras comunidades autónomas.

C.S.P.: los puntos fuertes de la academia española son para mí la relativamente sencilla accesibilidad (casi todo el mundo puede acceder a tener un título universitario), y la autonomía dada al profesorado y alumnado para su formación. En el caso concreto de la Universidad de Granada destacaría también las buenas conexiones nacionales e internacionales, y el carácter activo de la misma (organización de actividades, cursos, congresos, exposiciones...). Como puntos débiles resaltaría la mala aplicación del plan Bolonia, que quiere seguir el modelo europeo pero con aulas especialmente numerosas, la valoración de la investigación más que la docencia, que hace que en muchos casos los docentes sean poco pedagógicos e implicados en su materia, y el trato impersonal hacia el alumnado, que suele provocar mala prensa o indiferencia entre alumnos y egresados y la concepción de la universidad como lugar de paso, no de pertenencia.

M.I.P.F.: la principal debilidad de la academia española es, sin lugar a dudas, la falta de inversión en investigación, desde aquí denuncio este hecho. Un país no avanza si no se hace investigación. La principal fortaleza de la academia española, a mi entender, es que la mayoría de las Universidades son de carácter público y tienen un importante reconocimiento, prestigio y calidad.

I.V.C.: la fortaleza es la capacidad de acoger alumnos de muchos estratos sociales, sobre todo de los más pobres, al menos hasta hace poco y su integración en el territorio urbano. No es excesivamente centralista y eso es bueno. Sus problemas tienen que ver con la imbricación dolorosa de los restos del franquismo, la jerarquía, con los nuevos modelos neoliberales. Precariedad y rigidez franquista, mercado y maneras feudales se dan la mano haciéndola asfixiante por momentos.

J.A.S.: quizás en general la universidad española está un poco atrasada porque, si bien es cierto que forma académicos, suele existir una brecha entre las competencias del mercado y los conocimientos puramente profesionales de la carrera. Debería trabajarse más acerca de las *soft skills*, por ejemplo en empresa y el trabajo en general, ya que es útil en muchos aspectos. En mi universidad al menos se intenta dar esa formación por medio de cursos, especialmente orientados al joven alumnado.

J.D.M.: a grandes rasgos, entre las fortalezas de la academia española destaco la apertura de la universidad a las diferentes capas sociales, aunque las consecuencias de la crisis financiera de 2008 hayan mermado el acceso igualitario a la educación superior.

Entre las debilidades considero que habría que igualar el precio de las tasas universitarias en todas las Comunidades Autónomas con objeto de garantizar las mismas posibilidades de acceso a todos los ciudadanos. Otros aspectos que habría que mejorar son los métodos de enseñanza y el enfoque de algunas asignaturas y grados; la continua actualización formativa del profesorado, tanto de los que se encuentran en los primeros años como de los veteranos; por último, también es susceptible de mejora los programas de doctorado.

223

¿Está la ciudad en la que estudias preparada para el desarrollo de la vida universitaria?

La etapa universitaria no puede reducirse a la simple carrera académica, se compone también de convivencias, nuevas relaciones o encuentros. Por todo ello, consideramos que las ciudades han de estar preparadas para la acogida de estudiantes, ofreciendo no solo alojamientos asequibles y en buenas condiciones, sino también una buena red de transporte, así como actividades vinculadas a la vida lúdica y cultural.

O.L.: en torno a algunos Campus sí; otros, en cambio, están menos implicados y conectados con el resto.

C.G.R.: por supuesto que sí. Granada es una ciudad donde el ambiente universitario está por todas partes.

F.J.R.S.: sí y no. Sí, porque Granada es la cuna de la fiesta y la juerga, por lo que puedes desarrollar una vida universitaria plena y pletórica en el plano social. Pero por otra parte, creo que uno de los principales problemas de Granada es la diversificación de su estructura económica y las escasas oportunidades laborales que puede ofrecer a los estudiantes una vez acabada la carrera.

F.J.U.D.: la ciudad en la que estudio gira y se mueve completamente al mismo compás que marca su universidad.

S.R.P.: en cierta medida sí que lo está. Igual debería estar todo más comunicado, y la universidad no tan alejada del centro, pero mi ciudad es pequeña y no tiene muchos recursos como podría ser Madrid. Dentro de lo malo es bastante bueno, lo podría calificar de un 7 sobre 10.

A.V.: Granada me parece bastante preparada para la vida universitaria por los transportes urbanos, el gasto de la vida, los servicios, aunque deberían evitarse barrios solo de estudiantes o aquellos que se están quedando vacíos de granadinos.

M.T.V.: sí, de hecho hay muchos universitarios y está lleno de distintas facultades con bibliotecas preparadas para el estudio; tanto los alquileres, como el ocio, las tiendas de libros, etc. son económicos. Por lo tanto, yo me siento muy cómoda en esta ciudad por su preparación y la vida universitaria que hay.

E.C.G.S.: justamente Granada sí creo que está preparada, aunque como se ha hablado en el seminario, falta muchísimo por hacer.

K.H.: estudio en Granada, hay pocos centros culturales como museos o teatros en comparación con Madrid, pero sí que hay algunos que juegan un papel importante, como el Centro Federico García Lorca que organizan muchas actividades literarias.

A.G.L.: sinceramente no estoy muy seguro de la respuesta, pero creo que sí, que Granada es una de las ciudades más preparadas para dicho desarrollo por la facilidad del transporte y las grandes instalaciones que posee.

J.D.V.V.: a mí parecer una ciudad no tiene que prepararse para la vida universitaria. Las dinámicas de la ciudad desde su inicio se generan por sus diferentes tipos de actividades económicas, industria, comercio, etc. Lo que sí se debe tener en cuenta es si la ciudad es consciente de la importancia de la universidad y del trabajo en equipo para su desarrollo.

S.G.: Granada está muy preparada para la vida universitaria.

E.P.F.: sí, cuenta con numerosas bibliotecas adecuadas para el estudio, además de comedores y ambiente universitario.

V.: el mayor déficit que encuentro en la ciudad son las vías de comunicación con las facultades, en cuanto a que, por un lado, el transporte en autobús es muy mejorable (en lo que respecta a las condiciones materiales de los propios autobuses como a la gestión de su tránsito circulatorio); y, por otro, los tramos de carril bici son muy restringidos generalizándose el uso de vehículos motorizados, con lo que ello supone en términos de contaminación.

C.S.P.: si lo pensamos en comparación a otras ciudades españolas, podríamos afirmar que efectivamente está preparada, la ciudad es barata, hay alquileres disponibles, las facultades son accesibles andando o en bus, existen muchos espacios de ocio nocturno destinados a estudiantes, etc. Una de las mejoras que presenta, en mi opinión, es la calidad de las viviendas ofrecidas para alquiler y el precio de las mismas. Quizás como forma de paliar desigualdades en este sentido y fomentar el contacto entre estudiantes sería bueno crear residencias públicas, como las que existen en otros estados, que también regulan en cierta medida las oportunidades entre los estudiantes.

M.I.P.F.: la Universidad de Granada tiene sedes en la ciudad de Granada, Ceuta y Melilla. Yo puedo opinar sobre la sede de la ciudad de Granada que es en la que he podido desarrollar mis estudios de grado, máster y doctorado. La ciudad cuenta con una estructuración urbana muy determinada gracias a la Universidad: la división de los campus universitarios está bien repartida por los distritos más significativos del área metropolitana. Así mismo, cuenta con numerosos servicios vinculados a la

Universidad que facilitan la vida del ciudadano universitario. Creo que en Granada la estructuración universitaria en la ciudad está completamente armonizada con el resto de formas de vida de la sociedad de Granada.

I.V.C.: sí, solo le falta mejores conexiones y un gran centro vecinal o de cultura juvenil para que esa vida universitaria no acabe en bares únicamente. Por lo demás, la integración de la universidad en la ciudad es muy operativa a mi modo de ver.

F.: totalmente, es la gran fortaleza, sin eso la UGR no sería ni una mínima parte de lo que es. Aunque suene demasiado coloquial, creo que la fama y el prestigio de la UGR se les deben en gran parte a Pedro Antonio.

J.: por supuesto, Granada es referente como Universidad.

J.A.S.: no. Aún falta mucho para que Ceuta sea una ciudad universitaria, empezando por aumentar la oferta de carreras STEM.

J.D.M.: es un tema complejo ya que la Universidad de Granada congrega a un gran número de estudiantes tanto de origen nacional como extranjero siendo, por este motivo, un importante motor económico para la ciudad. Considero que debería mejorar en cuestiones relativas a la infraestructura para dotar a la ciudad de un transporte urbano más eficiente y menos contaminante, ofrecer alternativas como un carril de bicicletas que conecte la ciudad por completo con los distintos campus universitarios. También se debería fomentar alternativas culturales para el alumnado alejadas de la pura fiesta y el circuito de bares.

¿Qué crees que aporta la universidad a su contexto geográfico y social?

La llegada de un número elevado de nuevos universitarios, el ambiente juvenil que se genera, las actividades que la propia universidad oferta desde vicerrectorados como el de extensión, constituyen formas de dinamizar constantemente la ciudad pero, ¿de qué forma y en qué diversos ámbitos del contexto en que se inserta influye realmente su presencia? ¿Son sus efectos siempre beneficiosos?

L.: aporta creación de empresas y fomento de la economía local, ya que los estudiantes somos los que damos vida a los bares y barrios en los que vivimos.

O.L.: cultura e innovación.

C.G.R.: pienso que ayuda a comprender de una forma crítica el comportamiento de una sociedad y ver cómo mejorarla.

F.J.R.S.: existe una simbiosis muy fuerte entre la ciudad de Granada y su Universidad. Lo que hace situar a la universidad de Granada entre las primeras de todos los rankings de valoración, innovación y formación, así como permite a la UGR ser una de las universidades españolas con más plazas dadas en cualquier convocatoria. En consecuencia, la ciudad se nutre del gran número de estudiantes que llegan cada año.

F.J.M.M.: formación, conocimiento e investigación, además de aporte cultural y desarrollo de proyectos.

F.J.U.D.: el impacto de la Universidad es tremendamente notable. Granada no sería la misma sin su Universidad. Su influencia traspasa lo académico, lo laboral y lo social.

S.R.P.: realmente tal y como está el mundo, creo que si la gente la «usara» de forma adecuada aportaría una gran fuente de conocimiento. Sin embargo, el ser humano cada vez se está volviendo más estúpido y parece que las universidades han quedado totalmente relegadas. Sí están, pero vamos como quién mira una piedra. En donde yo resido, la Universidad parece que no está y que la gente que asiste a ella son «cuatro ojos». El alcalde de mi ciudad odia todo lo que tiene que ver con cultura y conocimiento, hace poco cerró una biblioteca, y yo sé, que si fuera por él, también cerraría la Universidad. También odio el hecho de clasificar las universidades en más o menos prestigiosas según su localización geográfica.

A.V.: puede aportar un repoblamiento temporal o fijo, y más ingresos a su entorno. Esto implica una ciudad más vivaz con propuestas culturales actuales. A nivel urbano, hay que tener en cuenta el desarrollo de la ciudad tratando que no se creen zonas de ghetto y/o zonas demasiado uniformes. Los transportes urbanos también necesitan proyectarse de otra manera para conectar toda la ciudad, así como con otras ciudades limítrofes.

M.T.V.: aporta gran cantidad de seminarios y actividades distintas en las que poder inscribirte, y de éstas actividades puedes aprender mucho, conocer gente y sitios nuevos.

E.C.G.S.: los estudiantes universitarios generan altos ingresos y rejuvenecen la sociedad.

K.H.: el desarrollo cultural y turístico, gracias a los alumnos internacionales.

A.G.L.: creo que sí, ya que gracias a la Universidad, Granada es una de las mayores ciudades universitarias de referencia.

J.D.VV.: en realidad, no sé hasta qué punto la Universidad de Granada se preocupa por tener una influencia en el contexto geográfico y social.

S.G.: aporta riqueza económica y cultural.

V.: la Universidad constituye un importante motor económico para diversos ámbitos de la ciudad, toda vez que aporta un gran número de jóvenes que consumen en los comercios, en los bares y que viven de alquiler. Asimismo, le imprime visibilidad y prestigio a la ciudad cuando aparece en la prensa la noticia de algún descubrimiento o avance científico (en la Universidad de Granada esto ocurre sobre todo en el ámbito de la investigación médica y la Antropología Física). Por otra parte, creo que la Universidad ofrece la oportunidad a la gente de la ciudad de asistir a conferencias y charlas de destacadas personas del mundo académico y cultural en general, así como a todo tipo de talleres y actos culturales.

C.S.P.: creo que la ciudad no es realmente consciente de todas las ventajas que la Universidad vierte sobre ella. Me refiero no solo al ingente número de actividades (exposiciones, congresos, conferencias...) de las que dependen prácticamente toda la actividad cultural e intelectual de la misma, sino también a las oportunidades sociales e incluso sanitarias que se ponen a disposición de la ciudadanía a través de proyectos de determinados grupos de investigación.

M.I.P.F.: creo que el principal motor económico de la ciudad de Granada, y de su provincia, es la propia Universidad de Granada, tanto de forma directa como indirecta. De la primera podemos poner como ejemplo el impacto que supone la investigación generada en la Universidad. Siendo una realidad que la investigación, en cualquiera de los ámbitos del conocimiento, mueve dinero y que es una externalidad positiva que genera negocio económico. Este fenómeno de desarrollo cultural en el

contexto y estructura socioeconómica en la que vivimos se puede traducir principalmente en turismo. De forma indirecta, podríamos enumerar un sin fin de productos y servicios, tanto públicos como privados, creados gracias a la existencia de la Universidad.

I.V.C.: a Granada muchísimo. Sin la Universidad mi contexto social sería paupérrimo, intelectual y materialmente, una ciudad de provincias sin aliciente alguno, y sin freno a sus derivas derechistas. Granada sería peligrosa, un agujero, sin la Universidad.

F.: básicamente los estudiantes mueven la economía granadina.

J.: la Universidad es vida para la ciudad.

J.A.S.: aporta innovación, conocimiento y labor educativa que se puede exportar a nivel internacional para generar intercambios científicos y culturales.

J.D.M.: universidades como la de Granada tienen la capacidad de dinamizar la ciudad y a su población, gracias a su aportación al conocimiento, a las actividades que promueve, a la cantidad de infraestructuras y espacios en los que se desarrolla. En su caso, además, podríamos señalar la capacidad de posicionarla en el contexto nacional e internacional.

¿Crees que el alumnado tiene voz dentro de la universidad? ¿Existen organismos para ello?

Las instituciones universitarias han ido incorporando progresivamente mecanismos democráticos que permitan la participación del colectivo estudiantil, ya sea a través de la participación activa como representantes de una determinada área, consejo o delegación, o mediante el ejercicio del sufragio en procesos electivos. Asimismo, se han constituido departamentos y colectivos de representación que ofrecen sus servicios ante posibles necesidades e inquietudes del alumnado. Sin embargo, nos preguntamos si las políticas aperturistas, los procesos de votación, y los organismos de representación, tanto por parte de la universidad como de las asociaciones estudiantiles, son capaces de atender las necesidades del colectivo.

L.: sí, aunque es verdad que en la Delegación de Estudiantes puedes mejorar algunas cosas, pero no hay medios suficientes para evitar que los profesores puedan aprovecharse del sistema para favorecer su propio bolsillo.

C.G.R.: de lo que he podido entender, sí hay ayuda para el alumnado, y su voz tiene mucha fuerza dentro de la Universidad. Y sí, existen organismos que ayudan al estudiante en cualquier problema que pueda surgir.

F.J.R.S.: existen muchos organismos, pero quizás el problema es que éstos no se conozcan tanto.

F.J.M.M.: sí Delegación de Estudiantes, Delegados, Consejo Escolar, etc.

F.J.U.D.: existen organismos como las delegaciones de estudiantes de cada facultad y la Delegación de Estudiantes de la Universidad. El alumnado también puede participar activamente mediante los Consejos de Departamento y las Juntas de Cen-

tro de cada facultad. En menor nivel también pueden tener voz siendo delegados/as de sus respectivos grupos/promociones.

S.R.P.: sí, en este caso apenas puedo poner quejas. Tenemos bastantes Organismos para hacernos oír aunque a veces pese un poco más la decisión de un docente; pero creo que es perfectamente entendible pues están más formados que nosotros. La situación en la que nos encontramos es bastante correcta.

A.V.: creo que existen organismos pero no los conozco y tampoco encuentro noticias sobre los mismos. Como normalmente esos organismos son electivos, debería encontrarse más fácilmente información sobre ellos, para que sean representativos. En cambio, siempre he tenido facilidad para hablar con los trabajadores de la UGR, para obtener informaciones o herramientas. Menos accesible es el diálogo con el profesorado en general.

M.T.V.: hay organismos para el alumnado pero siento que igualmente no tienen voz, ya que muchas veces han denunciado a personas que han cometido una falta grave, y sin embargo no cambia nada dejando de interesarse por el caso.

K.H.: creo que sí, porque cada día recibimos el correo de noticias de UGR para informarnos de las últimas decisiones de cada departamento y las formas en que podemos entregar nuestras sugerencias.

A.G.L.: está claro que teóricamente sí, ya que existen instrumentos para ello. Pero no siento que nuestras inquietudes hagan efecto.

J.D.VV.: como en toda institución existe una jerarquía en la que se busca tener mecanismos de participación de una manera vertical, pienso que estas relaciones deberían pensarse más desde la horizontalidad.

S.G.: creo que en la teoría, la tiene, pero en la práctica, casi nunca es así. La figura más relevante diría que es la del Defensor Universitario.

E.P.F.: sí, a través del Sindicato de Estudiantes

V.: el alumnado tiene cierta voz a través de la Delegación de Estudiantes y del Coordinador del Grado que suele transmitir las quejas o peticiones a los docentes en las reuniones del departamento, pero, normalmente depende del buen talante del docente, que éstas se acepten o, cuando menos, sean problematizadas.

C.S.P.: creo que existen organismos para que el alumnado tenga voz dentro de la Universidad que el mismo alumnado no conoce, que no se les dan a conocer y que, por tanto, no tienen la presencia e influencia que debiesen tener. La información sobre estos organismos es pública, obviamente, pero la ingente cantidad de espacios de información y el analfabetismo que a este respecto seguimos sufriendo a nivel social los invisibiliza. La carencia de una guía, quizás de espacios de reunión de estudiantes dentro de la propia Universidad, o espacios de información, acaba por aislar a los estudiantes, imposibilitando que exista una voz del estudiantado que tenga fuerza real para expresar las quejas y los deseos de estos.

M.I.P.F.: creo que el alumnado sí tiene voz dentro de la Universidad. Hay distintas formas para que el alumnado pueda manifestar sus problemas o inquietudes como el Servicio de Asistencia Estudiantil. También la Universidad cuenta con mecanismos para la denuncia de hechos gracias al servicio Defensor de la Universidad de Granada. En cuanto al sentimiento democrático y la participación estudiantil en la elección de sus representantes, pienso que la Universidad da facilidades para que el alumnado pueda ejercer su derecho a voto.

I.V.C.: para las cosas importantes no, para el resto sí. Para decidir precios, calen-

darios, modelos de estudio, estructuras de poder y otras cosas cruciales, no. Para decidir cuestiones menores, sí, puede hablar por distintas vías pero en general su participación es menospreciada por las estructuras de poder en la Universidad. Ésta es una empresa, y por ello la voz de los trabajadores y estudiantes no es la última, como es lógico en toda empresa, no podemos olvidarlo, sería un pecado imperdonable de ingenuidad.

F.: poco, existen órganos, aunque no demasiada información de ellos.

J.: sí, en el momento en que cada persona quiera posicionarse ante algo, somos libres.

J.A.S.: sí, el Consejo de Estudiantes y la figura del Delegado de Grado o de Facultad.

J.D.M.: creo que tiene poca capacidad de acción real, y los mecanismos existentes a su disposición, o son desconocidos o cuando son empleados, no funcionan debidamente. De manera que una circunstancia problemática tiende a repetirse, incluso aún siendo conocida por parte de la comunidad universitaria. Me parece que los estudiantes no son, o somos, conscientes del poder que tienen para cambiar cosas siempre que estemos unidos.

¿Te sientes con libertad para expresar tu opinión?

¿Se valora el pensamiento crítico?

La universidad proyecta una imagen de sí como un espacio eminentemente democrático en el que predomina la libertad de expresión y la discusión argumentada; no obstante, ¿cómo se conjuga esto con un tipo de organización tradicional basada en la jerarquía, esto es, en la asimetría en el grado de poder de sus miembros?

J.D.M.: aunque aparentemente nos podemos expresar libremente, la estructura académica no ayuda a que las personas que estamos en situaciones precarias o vulnerables podamos hacerlo sin alguna consecuencia. No creo que se valore en demasía ni se fomente, porque no hay suficiente tiempo para ello en las (j)aulas. No obstante, siempre hay personas que valoran el pensamiento crítico y lo intentan fomentar en la medida de lo posible.

J.A.S.: por supuesto. De hecho, se pide opinión constantemente a los alumnos.

A.V.: vivo el contexto universitario como algo bastante libre para expresarse y también para exponer el propio enfoque crítico. Hay medios para exhibir y para publicar. Por el contrario, el contexto científico académico no es tan abierto, incluso si no hablamos de opiniones: el acceso a este y sus leyes no dan las mismas posibilidades a todos, aunque sí se respetan los principios científicos.

S.R.P.: me siento con total libertad: prácticamente, jamás he tenido ningún conflicto por expresarme libremente. Si he tenido algún tipo de roce ha sido con algún compañero, pero no con un docente. Creo que sí que se nos valora el pensamiento crítico y se le da importancia. En mi universidad imparten materias que yo curso en los que la base principal es este pensamiento, y es algo a valorar muchísimo.

L.: sí, al menos en Bellas Artes.

F.J.R.S.: pues va a depender del profesor y de su capacidad personal de aceptar y debatir una postura diferente. Al final, muchas veces no se habla por miedo a suspender.

C.S.P.: el sistema actual de evaluaciones no fomenta el pensamiento crítico, valora la reproducción de una serie de datos memorizados o aprendidos. No creo que se valore el pensamiento crítico en las aulas (en la mayoría de ellas, claro que siempre hay excepciones) entre otras cosas porque el sistema de distribución de asignaturas entre el profesorado tampoco lo facilita. Quiero decir, la asignación de materias por antigüedad y otros criterios y no por especialidad conlleva que gran parte del profesorado no se sienta lo suficientemente cómodo en las asignaturas que imparte como para fomentar las disgresiones respecto al temario impartido.

La libertad de opinión, en el plano del alumnado, creo que no está tan coartada, pero sí puede dificultar muchas veces el éxito en su carrera académica, no porque se censure, sino porque no se valora. Creo, por otra parte, que según se asciende en la pirámide académica la libertad de expresión se reduce como consecuencia de esa idea que tanto daño está haciendo al pensamiento crítico, a debates, y a discusiones, y que es la de ser «políticamente correctos». Estamos de acuerdo en que la universidad también es política y que «hacer universidad» conlleva «hacer política» pero creo que hemos de priorizar la crítica a la corrección.

V.: el estudiante tiene libertad de expresión, otra cosa son las consecuencias que tiene el uso de esa libertad con ciertos docentes y alumnos ideologizados y prejuiciosos en exceso. La libertad de expresión a veces se convierte en una suerte de señuelo para penalizar las ideas de los inocentes u honestos, en forma tanto de calificaciones cuanto en lo concerniente a las relaciones sociales con los compañeros. El pensamiento crítico habitualmente se valora siempre y cuando pueda ser digerido por, o sea compatible con, la línea ideológica de los presentes (aunque hay excepciones); si no es así se tomará como formando parte de otro entramado ideológico contrapuesto y, por lo tanto, como una posición «enemiga». Ciertamente, hay espacios en la Universidad en los que los márgenes de tolerancia son más restringidos y otros en los que son más amplios como, imagino, en el resto de instituciones.

E.C.G.S.: sí, yo en ningún momento me he sentido sin libertad –eso sí, siempre con respeto–, aunque soy consciente que en niveles superiores no es así.

J.D.VV.: en una academia de artes siempre se valora el pensamiento crítico, hasta puede decirse que existe una especie de tradición en ello. En los otros ámbitos del conocimiento no sabría decirlo.

C.G.T.: creo que esto tiene mucha controversia. Por una parte, considero que tengo la licencia para poder expresar mi opinión con total libertad, pero sí es verdad que ante un tema polémico (como puede ser el feminismo político) no quieren escuchar y te tachen de todo. Pienso que el pensamiento crítico se valora pero, al ser la universidad una institución pública del propio Estado, ¿hasta qué punto no se imparten los valores políticos e ideológicos dentro de esta?

A.G.L.: totalmente. Me siento libre de expresar mis opiniones, y pienso que también se valora ese pensamiento crítico que en algunas asignaturas nos han ayudado a reforzar.

M.T.V.: depende del profesorado: hay profesores que escuchan, comprenden y aceptan alguna crítica pero, sin embargo, hay otros profesores que dependiendo de lo que le digas puede que la nota varíe.

S.G.: no siento la libertad suficiente para expresar mi opinión, siempre que lo hago es en ambientes distendidos con docentes particulares. Además, la cuestión de la libertad de cátedra en la universidad es algo que habría que revisar.

J.: sí, el pensamiento crítico va con la filosofía.

O.L.: sí, pero no en todas las ramas de conocimiento.

K.H.: sí, muchas veces nos aconsejan que expresemos nuestra opinión durante un discurso académico, o sobre las decisiones universitarias. Normalmente se valora el pensamiento crítico.

F.J.V.: siempre expresé mi opinión con libertad, y creo que no sólo se respeta el pensamiento crítico sino que incluso se construye.

I.V.C.: sí. Me siento libre de decir lo que pienso en todos sitios excepto, quizá, en cuestiones laborales concretas por miedo a no ser recontractada. Si tuviera un trabajo estable se favorecería muchísimo el pensamiento crítico. Es una cuestión de precariedad laboral. La precariedad laboral es la forma de censura más potente que está funcionando en la UGR y en cualquier otro ámbito. No puedo decir lo que pienso sobre aspectos económicos o laborales, pero sobre todo lo demás me expreso tranquilamente. Aún así, creo que aunque pudiera decir lo que pienso de esas cosas, no habría mucho cambio.

F.: no. Ni se valora ni se tiene en cuenta y puedes verte en problemas con el profesorado.

M.I.P.F.: dentro del ambiente universitario nunca he tenido el más mínimo sentimiento de represión acerca de mis opiniones ni las de mis compañeros sino, todo lo contrario: la universidad promueve, fomenta y da pie a que se genere pensamiento crítico.

E.P.F.: sí me siento con libertad para expresar mi opinión, pero no es algo que se promueva en las clases.

¿Genera la universidad algún tipo de exclusión propia (en sus modos de acceso, lenguaje, formas de expresión...)?

A pesar de las políticas de accesibilidad impulsadas por la mayoría de instituciones, nos preguntamos por los distintos mecanismos por los que la universidad mantiene, si así fuere, hábitos de rechazo y desigualdad. Pretendemos escuchar de viva voz las distintas maneras de exclusión y violencia material, simbólica y psicológica que pudieran ejercerse.

J.D.M.: creo que toda institución genera exclusión, lo importante es que se intente remediar. Por ejemplo, la obligatoriedad de pagar una matrícula en una universidad pública genera exclusión. Asimismo, también pienso en las dificultades que deben experimentar aquellas personas que tengan algún tipo de impedimento y que no cuenten con un apoyo real para que su paso por la institución sea lo más enriquecedora, cómoda e idónea posible. Otro tipo de exclusión que he percibido está fomentado por la cantidad de trabajos que se exige desde la implantación del Plan Bolonia. Este sistema hace que estudiar sea incompatible, o muy difícil de gestionar para aquellas personas que, al no tener beca o ser insuficiente, necesiten

compaginar su paso por la universidad con un trabajo. Esta última circunstancia, además, les puede excluir si quieren continuar la carrera académica al estar muy supeditada a la nota.

J.A.S.: la universidad en mi opinión, para que pueda ser considerada como tal, debe favorecer la lengua o bien del Estado o bien una lengua internacional. Si no, no cumple con la transmisión del conocimiento.

A.V.: la pericia en la lengua de comunicación es el territorio común y fundamental para desarrollar investigaciones de nivel. Puede ser visto como un tipo de exclusión, pero yo no creo que demandar esta pericia lo sea. Además, está cambiando mucho la forma del lenguaje, en relación con la exclusión de las propias diversidades que este genera -sobre todo por intervención de los más jóvenes de la comunidad universitaria: los estudiantes-. Que yo tenga constancia, que haya vivido o que me hayan contado, nunca. La universidad en sí no, pero sí por parte de algún docente que para mí entran dentro de esos «fallos del sistema».

S.R.P.: he tenido experiencias negativas en las que yo y algunos otros compañeros hemos tenido que dejar de ir a clases por el trato recibido de un profesor.

F.J.R.S.: creo que la UGR es bastante inclusiva ya que actualmente acoge a personas con capacidades diversas, pero también he de decir que al profesorado no se le forma en la diversidad y en cómo afrontar un TDH, alguien con problemas de audición o en cómo referirse a una persona no binaria. Pero es que no se enseña a ser profesor, simplemente vas aprendiendo con la práctica y eso hace que a veces nos equivoquemos y excluyamos sin querer.

232

C.S.P.: por supuesto, al margen de la desigualdad derivada del capital cultural, simbólico, con el que cada persona, en función de sus circunstancias vitales, accede a la universidad, dentro de ellas se generan toda una serie de exclusiones que parten de la jerarquización de disciplinas, de temas de estudio e investigación dentro de las mismas, las formas de escrituras aprendidas, de expresión... La inadaptación de un alumno al tipo de escritura académica, el acceso a determinados recursos para la formación (revistas de pago, libros descatalogados, libros que no se encuentran en la biblioteca...), la carencia de un círculo o entorno que conozca y oriente su formación académica (si se es primera generación académica, coincidencia con profesorado implicado o no...) son aspectos que generan desigualdad entre la comunidad universitaria. La propia elección o acceso a determinadas oportunidades como becas de investigación por criterios exclusivamente numéricos, por la nota media, puede generar más dificultades, ocasionando que el mal estudiante sea cada vez peor y el buen estudiante sea cada vez mejor.

F.J.M.M.: exclusión para los discapacitados, ya que muchos centros no están preparados.

V.: desde el momento en que hay que pagar una matrícula se está ejerciendo una exclusión económica. Además de este tipo de exclusión, no he sido testigo de otras que tengan que ver con el género o la etnia, marcadores principales de la construcción de la diferencia, pero sí con lo que podríamos denominar capital cultural, siguiendo a Bourdieu. Esta es una clase de exclusión que he identificado en virtud de ciertos privilegios que han recaído sobre mí, relacionados con preconcepciones positivas de los docentes acerca de mi desempeño académico debido a la buena impresión que les causa mi forma de expresarse en el aula.

J.D.VV.: hasta ahora no he conocido ningún tipo de exclusión alguna. Sin embargo,

desde la mirada de extranjero, siento que la academia sí está sesgada en algunos tipos de conocimientos y debería expandir sus horizontes para incluir otros discursos.

S.G.: por supuesto que sí. Muchas veces una se siente excluida, o impostora. Hay un elitismo preocupante.

J.: pienso que no: todo el que quiera puede incluirse, sólo hay que querer.

K.H.: creo que sí. Cada universidad genera su exclusión propia, separando las zonas interiores y exteriores, tanto física como espiritualmente. El acceso a la información, las actividades, y los recursos académicos es diferente entre los estudiantes, los personales y quienes no pertenecen a la universidad.

F.J.V.: la Universidad de Granada tiene un área exclusiva destinada a la inclusión.

I.V.C.: sí, el origen social funciona como mecanismo de selección para los estudiantes y para profesores. Hay tendencias dentro de la universidad a que se mantengan los de origen social medio o alto debido a su capital simbólico. Además los enfoques y formas de escritura y trabajo más creativos o libres son censurados por el sistema de evaluación de la calidad de las revistas. La sujeción de la universidad española a modelos indexados anglosajones acaba por excluir y aplastar la diversidad. Me parece una forma de exclusión como cualquier otra.

M.I.P.F.: dentro de los ambientes en los que yo me he movido durante toda mi época estudiantil en la Universidad de Granada como la Facultad de Bellas Artes, diferentes bibliotecas, comedores universitarios, Escuela Internacional de Postgrado o centros culturales de la Universidad, nunca he percibido algún signo de exclusión.

¿Cuáles han de ser los factores que te lleven a elegir formación profesional y/o universitaria? ¿Qué esperas obtener en cada caso?

Planteamos esta pregunta con el fin de conocer el concepto que en la actualidad tienen los estudiantes sobre dos núcleos formativos como son la universidad y la formación profesional para, de alguna forma. La elección de la formación académica puede basarse, más allá de en las aspiraciones profesionales con las que suele relacionarse, en inquietudes personales, circunstancias contextuales o el propio prestigio social que todavía ostenta. Asimismo, dependerá en parte de estas expectativas o motivaciones el grado de satisfacción con el que se termine. ¿Está la universidad preparada para dar acceso directo al mundo laboral? ¿Debe hacerlo?

F.J.M.M.: la universidad ofrece mejor preparación.

V.: en mi opinión, si escoges formación profesional es porque buscas única y exclusivamente una formación que viene determinada por los requisitos específicos que demanda una profesión, mientras que el contenido de un grado universitario desborda la especialización laboral otorgando al estudiante un conocimiento y visión más globales; de esta manera, la Universidad mantiene su autonomía (o, por lo menos, no se somete por entero a las demandas del mercado) y preserva su amor por el conocimiento desinteresado, económicamente hablando.

J.D.V.V.: es una pregunta compleja. Existen una red de factores muy grandes por los cuales uno elige una carrera. Lo que sí se tiene claro cuando se termina es que se quiere obtener; me imagino que lo que cada persona quiere obtener es poder realizarse como persona y tener cierta estabilidad, que su desarrollo laboral sea satisfactorio desde lo personal. También hay que ser conscientes de que los sistemas sociales exigen una formación certificada, para poder acceder a la maquinaria económica, social y laboral; por este motivo la universidad es vista como un paso cuasi obligatorio para entrar en el mercado laboral.

C.G.T.: creo que las ganas de salir de casa y poder formarme en una materia en la que poder trabajar. Pienso que obtengo un aprendizaje que en otro sitio no podría encontrarlo.

A.G.L.: en función de si deseas formar parte e insertarte cuanto antes al mundo laboral o no, y dependiendo de las inquietudes por adquirir más conocimientos o no. Aunque están mejor vistos los estudios universitarios que las formaciones profesionales, en algunos casos entrar al mundo laboral desde un grado es más complejo que desde una formación profesional (bajo mi punto de vista).

M.T.V.: los factores podrían ser las críticas de personas que han tenido la experiencia, el propio interés por estudiar, aprender el contenido que ofrecen y las instalaciones que ofrecen. Espero obtener una habilidad profesional y bien desarrollada, además de obtener una mentalidad crítica y sabia gracias a las asignaturas de historia, filosofía, y las prácticas artísticas e informáticas o de diseño.

S.G.: he elegido la universidad porque esperaba obtener una formación más profunda y específica.

F.J.V.D.: las ganas o deseos de profundizar sobre un objeto de estudio. La formación universitaria ahonda con más severidad sobre una cuestión concreta. La formación profesional puede servir como itinerario educativo previo al acceso a la universidad, como es mi caso, o para obtener unas competencias para el desarrollo de una actividad laboral.

I.V.C.: una vocación vital que me lleva a ciertos dominios del conocimiento, esa es mi manera de elegir una u otra formación. Espero obtener sencillamente respuesta a cuestiones vitales que me hago y, con suerte, un trabajo –pero no espero nada más estando las humanidades como están–.

M.I.P.F.: mi elección por la formación universitaria lo adelantaba con anterioridad. Mi pasión por el arte hizo que mi principal objetivo a lo largo de mi vida fuese llegar a ser doctora en Bellas Artes. Quería adquirir todos los conocimientos posibles a lo largo de mi formación con la combinación de la enseñanza práctica y la enseñanza teórica. Siempre he creído y creo que eso lo ofrece la formación universitaria.

E.P.F.: mayor formación y mejores salidas profesionales. Esperaría obtener una salida laboral que se adecue con lo que he estudiado.

C.S.P.: considero que la elección debe depender de la finalidad que espere obtenerse de la formación. Si lo que se espera de ella es la adquisición de unas competencias prácticas que habiliten al estudiante para el desempeño de un trabajo específico, para la ocupación de un puesto de trabajo, debería optar por una formación profesional. La misión de la universidad no es, y no debe ser, la de formar trabajadores, sino especialistas o expertos en determinadas materias, la de aportar conocimientos a estos estudiantes, que luego podrán aplicar de distintas maneras dependiendo del puesto de trabajo al que quieran acceder.

F.J.R.S.: debe ser la voluntad propia y lo único que debes esperar es un enriquecimiento personal, más que intelectual. Pero la realidad es que al final se estudia por presión social y por aspirar a un puesto de trabajo cómodo y bien remunerado. En cuanto a percepción, parece que la formación profesional se está enfocando hacia una inserción más rápida en el mercado laboral, y la formación universitaria como una fuente de sabiduría que te hará ser un erudito en el paro, pero más inteligente que alguien con una FP.

L.: si las salidas profesionales o las prácticas de fin de carrera estuvieran más estudiadas para insertar a los estudiantes en el mercado laboral, habría más estudiantes interesados en estudiar y asegurarse un puesto de trabajo. Yo esperaba trabajar después de la carrera, y ahora después de terminar el doctorado estoy temiendo no encontrar un contrato puente. Principalmente que sea tu propia decisión y no dejarse influir por lo que te digan por ejemplo tus padres, que quieras que no pesa. Creo que es el peso fundamental y para mi no hay muchos más aspectos que tengan especial relevancia para elegir la formación.

S.R.P.: creo que en ambos casos es fundamental aprender y debemos destacar la palabra. Para mi hay una gran diferencia entre estudiar y aprender.

A.V.: lo que espero de la Universidad es encontrar las herramientas más avanzadas de pensamiento y la posibilidad de un debate crítico para profundizar el propio.

J.A.S.: primero, para la formación puramente académica, ganas de aprender en un campo. Segundo, para la vida profesional que tenga perspectiva laboral. En mi caso puedo decir que mi carrera cumple ambos aspectos.

J.D.M.: las dos deberían formar para un futuro laboral pero con características distintas. La diferencia se encuentra en el nivel de profundidad. El camino de la formación profesional se centra en el dominio de una práctica profesional de forma específica, mientras que la formación universitaria tiene una naturaleza más amplia y no está (¿aún?) tan asociado al mercado laboral.

¿Cómo consideras que ha influido la pandemia de SARS-COV-2 a la formación académica (a su organización, herramientas, estructuras, etc.)?

Cuando hace ya un par de inviernos se anunció la necesidad de un confinamiento mundial a causa de la pandemia SARS-COV-2 la universidad tuvo que ponerse rápidamente al día con las nuevas tecnologías de la información para no perder el curso académico. Se impartieron cursos acelerados sobre el uso de plataformas de videoconferencia, también se generaron nuevos métodos de evaluación, hubo que repensar los tiempos y las diferencias materiales con las que podía enfrentarse, y se abrieron repositorios y bibliotecas electrónicas, entre otras medidas. De las estrategias empleadas muchas fueron positivas pero, ¿hasta qué punto se han mantenido? ¿han marcado realmente un antes y un después en el sistema universitario?

E.P.F.: quizá una mayor confianza en las clases telemáticas.

M.I.P.F.: a mi entender la pandemia del SARS-COV-2 ha sido un punto de inflexión el que la Universidad ha sabido sacar partido y provecho. Es evidente que era necesaria la combinación de las herramientas digitales con las personales. Gracias a la pandemia, las instituciones han tenido que adaptarse rápidamente a este tipo de vicisitudes por lo que supone disponer ya de recursos ante cualquier tipo de circunstancia que se presente en el futuro.

F.: hay profesores que han aprendido a utilizar las videoconferencias otros ni eso, seguimos igual.

I.V.C.: negativamente. La implantación de la tecnología en todas situaciones y casi sin lógica alguna hace daño al profesorado y al alumnado. Es conveniente implantar la tecnología pero con sentido y consenso no de manera dictatorial, porque sí y a las bravas.

F.J.V.D.: todas las crisis pueden ser entendidas como una oportunidad y la pandemia del SARS-COV-2 no ha sido una excepción. Creo que esta crisis sanitaria ha contribuido a acelerar el proceso de capacitación digital docente. Nos ha obligado a renovarnos para ser capaces de desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje en modalidad virtual.

O.L.: carencias en las relaciones interpersonales.

J.: no estaba la universidad para tanto online en cuanto a infraestructura, pero eso se puede actualizar. También la pandemia nos ha demostrado que existe la clase online, que es factible y puede ser combinable.

S.G.: considero que ha influido más de lo que debería. La calidad de la enseñanza se ha visto enormemente perjudicada y se ha postergado demasiado la vuelta a las clases.

M.T.V.: ha sido una mala experiencia, debido a que no todos los alumnos tenían una buena conexión, las clases eran más difíciles de entender y de atender, no existía ninguna relación con los compañeros, era más complicado hacer bien las cosas, según los ejercicios demandados.

A.G.L.: desde mi punto de vista desde una carrera práctica, ha influido muy negativamente. Muchos profesores no son capaces de utilizar las herramientas tecnológicas, haciendo más complicado y en ocasiones casi nulo el aprendizaje.

C.G.R.: por suerte la pandemia no me ha afectado tanto en el ámbito universitario.

J.D.VV.: la pandemia ha generado que las academias auto reflexionen intensamente sobre el proceso de enseñanza, desde los medios con los que se imparte el conocimiento, como también las potencialidades que puede tener la tecnología para la difusión de este.

V.: creo que la pandemia ha demostrado el poder de la tecnología pero también el camino que todavía queda por recorrer en lo que respecta sobre todo a la conexión de internet. La formación universitaria a distancia ha resultado más sencilla de lo que se podía esperar porque la Universidad ya contaba con diversas herramientas digitales empleadas durante varios años. A nivel formativo, no pienso que se hayan producido grandes déficits, inclusive en algunas asignaturas se incrementó la carga lectiva justificándolo en el hecho de que los alumnos contábamos con más tiempo disponible al no tener que desplazarnos a la facultad.

F.J.M.M.: muy negativamente. Se ha bajado el nivel.

C.S.P.: al responder a la primera pregunta comentaba que para mí la universidad era también una forma de socialización; con la pandemia y la adaptación de la uni-

versidad a lo telemático, esta dimensión se perdió. La puesta al día acelerada de la comunidad universitaria en las aplicaciones de videoconferencias, plataformas, repositorios online... permitió continuar con cierta «normalidad» con la actividad académica en los meses de confinamiento, y debido a la comodidad que generan en muchos casos se han mantenido a posteriori. El uso de estas aplicaciones probablemente se mantenga ya que permiten generar un mayor número de «productos académicos» en menor tiempo y de forma mucho más económica. Este último aspecto iguala en oportunidades a los investigadores noveles y los séniors a la hora de organizar encuentros o de asistir a los mismos. La consecuencia negativa que, en mi opinión, se deriva de las mismas es la sobreexplotación de la comunidad universitaria, negándose el derecho a la desconexión, convirtiendo todo el tiempo en tiempo de trabajo y obligando incluso en ocasiones a estar en más de una actividad al mismo tiempo.

F.J.R.S.: creo que la principal afección se encuentra en las clases online. Al final la docencia es una actividad humana, donde el emisor y el receptor del mensaje son personas, y en el que la cercanía personal hace mucho en la adquisición de conocimiento, porque captas la atención con los gestos, con el énfasis de las palabras y ver las caras en persona te hace entender cómo se encuentra el alumnado y eso permite orientar la clase. Entonces al final, con las distancias, las mascarillas y las videollamadas todo esto se ha perdido, y ha hecho perder calidad docente.

S.R.P.: ha influido, en mi opinión, de forma más negativa que positiva. Se ha tendido a la relajación y a aflojar en el nivel de aprendizaje y adquisición de los conocimientos que deben adquirir los alumnos. Nos están haciendo cada vez rebajar más el nivel y nos acabaremos volviendo más estúpidos con el paso del tiempo a este ritmo. La parte online también ha sido espantosa par mí porque no estaba lo suficientemente formada para manejarme solo con el ordenador. Además que mucha gente no se lo podía permitir o no tenía ordenador en sus casa en tiempo de pandemia. Haciendo todo por ordenador ha hecho que nos volvamos más «vagos» porque tendemos a relajarnos cuando nadie nos «mira». Ante todo prefiero la educación presencial y la pandemia no ha hecho más que empeorar una situación educativa que personalmente no estaba para tirar cohetes. Hubo muchos profesores que no estaban ni ellos mismo preparados para dar clases virtuales y les exigían a los alumnos. Era irónico. Aunque por otro lado a mi me vino muy bien para mi ansiedad y mi estrés porque no tenía que ver todos los días a mis compañeros y estar sentada durante seis y a veces hasta ocho horas, todos los días. Me aburría mucho y estudiando en casa me organizaba mejor y podía escuchar mi música mientras trabajaba que es algo que a mi me ayuda mucho.

A.V.: ha destruido el debate, la participación, la comunicación empática, la experiencia de la ciudad que muchas veces es diferente de aquella donde hemos crecido, las relaciones humanas, el interés, etc. La pandemia también ayudó a la difusión a distancia y ha introducido posibilidades de flexibilidad en el trabajo que, por lo menos en Italia, no existían anteriormente. A nivel universitario si no está acompañada de un perfecto conocimiento del inglés sólo nos deja más solos y encerrados. De hecho estoy estudiando a distancia por la situación ya que se ha reflejado incluso en las pruebas de acceso a la universidad.

J.A.S.: lo positivo es que UNIR ya estaba adaptada al modelo a distancia desde antes de la pandemia, el resto de universidades debe seguir su ejemplo (que es pionero) así como ampliar la oferta académica online y dar el paso hacia las opciones a

distancia con el fin de atraer también personas que no puedan permitirse por alguna situación ir a presencial. La universidad española en general debe cubrir esa nueva exigencia social que se ha debido al auge poblacional y la situación pandémica, por ende, debe atraer alumnado no solo español que opte por una formación a distancia también alumnos de toda la Hispanidad.

J.D.M.: considero que hace falta más tiempo para ver sus verdaderos efectos. No obstante ha demostrado, a rasgos generales, la mala gestión que aún tenemos con la tecnología en lo referente a la necesidad y el derecho a la desconexión. La cantidad de dispositivos que permiten acceder a cuestiones laborales y formativas en cualquier lugar y a cualquier hora dificulta la gestión del tiempo y la concentración. Asimismo, ha puesto en evidencia el sistema de evaluación ya que se ponía el acento en la facilidad que los alumnos, supuestamente favorecidos por el sistema telemático, podían tener para copiar en los exámenes. Sin embargo, no existía preocupación ni debate por la dificultad a la hora de transmitir y adquirir conocimientos por esta vía y la calidad de la enseñanza. Por último, espero que esta experiencia haya reforzado la importancia de la presencialidad en el proceso de aprendizaje.

¿Qué te está ofreciendo a nivel personal la universidad?

Para muchos la universidad supone una continuidad natural de su ciclo de estudios, para otros un proceso de adquisición de madurez, un punto de inflexión en su desarrollo, un viraje completo de sus identidades. Esto es, el aprendizaje, académico y vital, que ofrece la universidad, entendiéndola de esta forma extensa, puede influir en la evolución personal de aquellos que prestan interés e implicación en ella.

238

L.: apertura de mente.

O.L.: crecimiento personal y de conocimiento.

C.G.R.: a nivel personal, la universidad me ofrece la posibilidad de mejorar y aprender tanto en la parte académica como en la doméstica. Por ejemplo, me organizo para cumplir con las tareas, también me ocupo del lugar donde vivo, también aprendo a cocinar...

F.J.R.S: me ofrece los mejores amigos, compañeros y personas que he conocido.

F.J.M.M.: estabilidad laboral.

F.J.V.D.: la universidad me ofrece la posibilidad de crecer y caminar.

S.R.P.: me ha ayudado muchísimo a ser más extrovertida. Me ha dado la posibilidad de «empezar de cero» y ser quien yo quería ser. Me he conocido y construido a mi misma.

Aprendo cosas que me interesan mucho más, aunque no en todos los casos. He conocido a gente con gustos algo más parecidos a los míos en comparación con los compañeros que tenía hasta entonces. En cierta medida yo he «elegido» a mis compañeros al seleccionar la carrera. Resumiría la Universidad en libertad e identidad. Vengo de un lugar en donde las chicas no podíamos llevar falda por frases como «aquí se viene a estudiar, no a lucir». Tuve compañeras a las que las sacaban de clase para decirles que en pantalones cortos no se podía venir con catorce años porque

resulta inapropiado e incitador hacia determinadas cosas, a diferencia de que a los chicos no se les exigía ese tipo de cuestiones. Por lo tanto, para mí la universidad ha supuesto un cambio muy fuerte. Pero no todo es hermoso y maravilloso. Tengo que estudiar y trabajar mucho, incluso a veces lo paso mal pero merece la pena el esfuerzo. Si pongo en una balanza lo bueno y lo malo, aunque sea por muy poco acaba ganando lo positivo.

A.V.: en general, la Universidad siempre ha sido para mí una experiencia total y lo que más recuerdo son las personas que he podido encontrar y con quien he podido compartir y cuestionar las ideas que surgían día a día.

M.T.V.: estoy descubriendo muchas maneras de ver las cosas tanto de manera artística como intelectual, conoces a muchos profesores con estilos y gustos artísticos diferentes y puedes aprovechar para aprender sobre ello. Tengo buenas relaciones con mi compañeros, cosa que agradezco, ya que vine a una ciudad donde no conocía a nadie y puedo inscribirme a actividades que me interesen.

E.C.G.S.: ahora mismo, me está ofreciendo seguridad en mí misma.

K.H.: Mejorar las habilidades sociales y la superación personal.

A.G.L.: poder utilizar muchos de los recursos aprendidos, con los que regar mis inquietudes personales como artista.

J.D.V.V.: desde lo personal, la universidad ofrece una apertura, en el sentido de la ampliación de las herramientas para pensar diferentes puntos de vista. El tipo de personas con las que te puedes encontrar, como también las posibilidades y beneficios que ofrece estar afiliado a una institución.

S.G.: me está ofreciendo un aprendizaje en todos los niveles: social, personal y académico.

E.P.F.: desarrollo personal, madurez, espíritu crítico, mentalidad abierta.

V.: la Universidad me está ofreciendo conocimiento en distintos planos que tienen que ver con el funcionamiento de la propia institución y los que allí trabajaban, los saberes propios de mi disciplina, el comportamiento, las ideas que maneja la generación de jóvenes universitarios del presente, entre otros. También las relaciones sociales (algunas muy enriquecedoras intelectual y afectivamente hablando) y el estrés. Con respecto a esto último, después de 30 años de vida, y de pasar por todo tipo de difíciles coyunturas, es en la Universidad donde me ha aflorado una fuerte ansiedad que trato de sobrellevar de la mejor manera.

C.S.P.: la posibilidad de formarme en aquellos aspectos que son de mi interés, de establecer contacto con personas con inquietudes afines y de trabajar la autonomía. Este último aspecto conlleva un aprendizaje de la gestión del tiempo, también del estrés y del nivel de exigencia o esfuerzos que uno ha de realizar para alcanzar sus metas u objetivos. El compañerismo y el trabajo en equipo son aspectos que creo que estoy teniendo la suerte de aprender, pero que no se fomentan tanto como deberían, debido a la naturaleza competitiva del propio sistema universitario. La universidad está saciando mis intereses intelectuales pero no siento que me esté formando para salir directamente al mercado laboral o ocupar un puesto de trabajo determinado.

M.I.P.F.: ¿Qué no me ha ofrecido la Universidad? La Universidad de forma directa me ha ofrecido principalmente conocimientos sobre mis ámbitos de estudio: las Artes y las Humanidades. Pero de forma indirecta me ha ofrecido experiencias inolvidables o grandes amistades. Todo lo vivido en la Universidad ha contribuido a mi crecimiento personal y profesional.

I.V.C.: un trabajo para ganarme la vida y una comunidad de profesionales y amigos. Sin embargo, el elemento vital del conocimiento del que hablaba al inicio lo tengo que buscar en los márgenes de la universidad cada vez más. Hay que ser extranjera de sí misma en la universidad, de lo contrario se puede caer en la psicosis.

F.: crecimiento por lo que supone vivir fuera de casa, te desarrollas integralmente como persona.

J.: lo que esperaba, un disfrute.

J.A.S.: educación superior, que ya es un lujo al alcance de pocos.

J.D.M.: el paso por la universidad me está enriqueciendo desde múltiples perspectivas. Desde un punto de vista más personal, me ofrece conocer a personas y entablar nuevas amistades, ampliar mis puntos de vista y deshacerme de prejuicios, así como disfrutar de actividades fomentadas desde el marco universitario y que antes de entrar en la institución no me planteaba realizar. Desde un punto de vista laboral estoy obteniendo un conocimiento más profundo de la institución, sus maneras de hacer, procedimientos laborales, mecanismos de investigación de mi disciplina, líneas de estudio de mi interés, etc.

¿Qué opinas de las infraestructuras de la universidad?

En toda institución sus infraestructuras constituyen las condiciones que posibilitan su correcto funcionamiento; estas pueden potenciar o limitar las actividades específicas que han de llevarse a cabo e, incluso, afectar positiva o negativamente a la psicología de sus miembros.

L.: muchas pero poco potenciadas, como el *bibliomaker*, que apenas lo conocen los estudiantes.

O.L.: debería ser más atractiva.

C.G.R.: no puedo opinar debido a que no tengo información y conocimientos suficientes sobre este tema.

F.J.R.S.: están muy bien, lo mejor son los comedores universitarios.

F.J.M.M.: algunos centros son deficientes.

F.J.V.D.: mi valoración sobre las infraestructuras de la universidad es positiva.

S.R.P.: la verdad es que con el presupuesto que hay pensaba que estarían peor conservadas pero he tenido que callarme la boca. Incluso ponen calefacción, cosa que en el instituto donde cursé el Bachillerato no podían porque no tenían suficiente presupuesto. Me entristece mucho que el esfuerzo que se hace por conservarlas se vea deteriorado y agravado por el vandalismo y la delincuencia juvenil. No será la primera vez que veo una pintada en la biblioteca. Se está perdiendo el civismo y eso es una tristeza.

A.V.: las infraestructuras que conozco en Granada me parecen numerosas y adecuadas. Aunque no estaría mal si Bellas Artes en Granada se situase en el centro de la ciudad. En Milán, Bellas Artes, debido a la falta de espacio para laboratorios y aulas que hay en el centro, debería haberse resuelto cambiando la ubicación de las dependencias universitarias a algunos edificios cercanos en vez de intentar, a lo largo de treinta años, trasladar la universidad a la periferia, alejándose de su historia. Me parecería una buena idea abrir las instalaciones de la universidad los sábados.

M.T.V.: en mi caso pienso que está bastante bien, son sencillas pero está en buen estado. Ofrecen talleres y aulas adaptadas para la actividad a realizar, ofrecen una buena cafetería y buenas bibliotecas.

E.C.G.S.: creo que hay bastante gente que no hace nada, la de Granada, no está mal.

K.H.: bien, aunque se podría tener más variedades de comida.

A.G.L.: que dejan mucho que desear en Bellas artes. Aunque las bibliotecas y salas de estudio, han superado gratificadamente mis expectativas.

J.D.V.V.: en mi caso en particular vengo de una universidad que tiene un campus y todas las ramas de conocimiento comparten un espacio amplio lo que ofrece la posibilidad de tener más contacto con otro tipo de pensamientos. En el caso de la Universidad de Granada, el estar fragmentada hace que sea más difícil en encuentro de diversos tipos de personas con conocimientos diferentes, no solo en el aspecto de salones o espacios comunes sino incluso desde las bibliotecas y los tipos de libros que están en estas; tampoco existe espacios para el encuentro y la reunión de las personas.

S.G.: depende mucho de la universidad. En concreto, las de Granada son aceptables.

E.P.F.: cuenta con numerosas infraestructuras de todo tipo pero algunas de ellas están bastante anticuadas, como por ejemplo las sillas y pupitres de algunas aulas haciéndote incómodo pasar 6 o más horas ahí sentadas.

V.: lo que más echo de menos de mi facultad es un Campus para poder «hacer vida» al aire libre los muchos días que hace buen tiempo. Por lo demás, los pupitres son realmente incómodos (parece que no los hubieran cambiado desde los años 70), pero zonas como la cafetería, incluyendo la terraza, constituyen un gran acierto.

C.S.P.: creo que en los últimos años se está haciendo un esfuerzo enorme por dotar a la universidad de una buena infraestructura telemática mientras que la física se renueva poco o nada. Sería pertinente, en mi opinión, crear espacios de encuentro para el alumnado, ya que existen pocos en la actualidad. Hacer de la universidad un espacio en el que quedarse, en el que pasar tiempo, un lugar de encuentro, no un mero lugar de paso. Tal y como están concebidas hoy la mayoría de las facultades, incitan a ir a clase, a la biblioteca si es necesario consultar algún manual y volver a casa. No veo que se disponga de espacios confortables de reunión y diálogo. En relación a la ciudad veo muy provechoso el hecho de que la universidad esté repartida por toda la ciudad a través de la situación de las facultades en distintos barrios y espacios, pero para la creación de comunidad, y el fomento de la relación entre alumnos de distintas disciplinas quizás sea pernicioso esta distribución.

M.I.P.F.: la Facultad de Bellas Artes Alonso Cano que es donde yo he pasado mayoritariamente mi tiempo de estudiante, dispone de las infraestructuras necesarias para el correcto funcionamiento de los servicios que alberga la propia facultad. Desde que acabé mis estudios de grado en 2015 se han ido mejorando muchas de las instalaciones de la facultad: se han mejorado los accesos al interior del edificio con rampas para personas discapacitadas, se han reformado algunas aulas y sobre todo, se ha reacondicionado el taller de escultura en éste último año con una infraestructura renovada y con mayor adaptabilidad. Sí se echa en falta que las facultades dispongan de zonas de descanso similares a las del espacio Ágora dentro del Espacio V Centenario.

I.V.C.: en Granada son insuficientes para la comunidad tan grande que tenemos pero veo que con el tiempo mejoran. Tengo esperanza en ese sentido.

F.: muy bien en su mayoría (algunas no) , ya si pudiéramos utilizarlas estaría perfecto.

J.: están bien, no son perfectas.

J.A.S.: bastante óptimas dado que funciona con el campus virtual, tiene buen mantenimiento y no es necesario desplazarse a sedes físicas salvo para exámenes.

J.D.M.: normalmente he percibido que son poco habitables y, por tanto, tienen un carácter transitorio. Mi percepción, en el caso del Campus de Cartuja, es que no invita a que los alumnos tengan otra relación con el espacio. El resultado del diseño de estos espacios se traduce en un uso muy utilitarista, hasta generar casi un «no lugar» pues el alumnado va a las clases, a la biblioteca o a la cafetería (un espacio privado) pero no ocupan los lugares, no se invita a otro tipo de relación con ellos, ni de estancia en los mismos. Pienso, por ejemplo, en relación con el exterior y el tiempo al aire libre que se pueda disponer entre asignaturas. Por otra parte, en algunas facultades urge la renovación de infraestructuras tan esenciales como los pupitres de los alumnos.

¿Cómo se relacionan las exigencias de la institución universitaria con tu tiempo vital y/o personal?

Planteamos esta cuestión habida cuenta de los numerosos testimonios que hemos recogido respecto de la excesiva carga de trabajo a que deben hacer frente los estudiantes en la actualidad. El hecho de que la universidad monopolice casi por entero la vida del estudiante impide el acceso a otras fuentes de conocimiento y experiencia (desde poner la lavadora a tomar clases de piano clásico) que se obtienen fuera de la institución y que enriquecen tanto al estudiante personalmente como a su estudio y faceta investigadora.

242

O.L.: cuesta dedicar tiempo a ambas.

C.G.R.: en determinadas ocasiones hay demasiada carga por la cantidad de contenidos y el exceso de trabajos. Creo que no se tiene en cuenta de qué manera esto nos afecta psicológicamente y a nuestra salud física.

F.J.R.S.: pues la verdad es que bien, pero reconozco que soy un afortunado y que no todos los compañeros son capaces de compaginar todos estos aspectos.

La clave está en la comunicación con los superiores.

F.J.M.M.: me dedica más tiempo de mi vida personal.

F.J.V.D.: creo que es complicado lograr un equilibrio entre las exigencias universitarias y la conciliación personal/vital. Pero este mismo problema se puede dar en entornos laborales que requieran una dedicación plena.

S.R.P.: es algo complicado, no voy a mentir. Con el tiempo me estoy adaptando pero necesité como mínimo unos tres meses para amoldarme por completo a este «nuevo» estilo de vida. Creo que debería de haber una especie de formación previa para los que entran en la universidad por primera vez.

El primer día que yo llegué andaba totalmente perdida. Hay muchas cosas que no te cuentan y deberían informar más a los recién llegados o a los que lleven menos de un año. No es fácil y, parafraseando al catedrático Don Guillermo Suárez Blázquez, del que tuve la gran oportunidad de aprender porque impartió la materia de Derecho Romano, «solo te preparan para aprobar la denominada “Selectividad” pero no nos

preparan para el mundo real».

A.V.: nunca me resultó difícil la gestión del tiempo en mi vida universitaria, (pienso en los años 2003-2008), pero los planes de estudio en los últimos 15-20 años han cambiado radicalmente en Italia así como en España. El tiempo de la reflexión, de la elaboración, del debate, de la producción faltan actualmente. Se han multiplicado los cursos, se han concentrado en comprimidos de una semana cada uno y se piden trabajos muy laboriosos para cada asignatura breve. Los estudiantes no tienen tiempo para aburrirse, para dejar que las informaciones se puedan digerir, ni para relacionarlas con otros conocimientos.

M.T.V.: siento que estoy preparada para ello pero he observado a compañeros que se autoexigen demasiado y les puede afectar negativamente en su vida. Además hay muchas prácticas que ocupan todo el tiempo y es difícil encontrar un tiempo de descanso o de recuperarse de alguna enfermedad.

E.C.G.S: ahora mismo intento ajustar los trabajos con la universidad pero no dan opciones, solo hay un horario sin flexibilidad.

Después de la pandemia de Covid-19, se podrían haber implantado clases en directo, ya que todo el mundo no tiene la posibilidad de ir.

K.H.: forma parte de mi horario personal.

A.G.L.: en ocasiones muy mal por la falta de organización personal e incluso, por la de los docentes.

J.D.VV.: como en cualquier actividad. El estar realizando una actividad académica demanda tiempo.

S.G.: la universidad ocupa la mayoría del tiempo vital de un estudiante. Ahora mismo escribo esto desde la biblioteca.

E.P.F.: con bastante cercanía. Esa exigencia incluye tener que reducir mi tiempo libre y desarrollar más preocupación en mi.

V.: no conozco cómo era la Universidad antes del «Plan Bolonia», pero en el presente el tiempo personal y de ocio queda casi por entero consumido por los infinitos quehaceres que demanda el grado, en mi caso el de Antropología Social y Cultural. Uno de los principales problemas es que en todas las asignaturas, los profesores en vez de mandar tareas semanales en el horario de clase las mandan hacer en casa; a lo que cabe añadir que, en muchos casos, el tiempo para realizarlas supera con mucho la hora y media. Quizá lo más duro desde el punto de vista psicológico tiene que ver con la imposibilidad de desconectar mentalmente de la Universidad, lo que termina creando sentimientos de rechazo hacia ella. La falta de tiempo atenta contra los propios resultados académicos ya que elimina la creatividad y la profundización en los temas a tratar generalizándose la producción de trabajos mediocres entre el alumnado y, por ende, favoreciendo a aquellos que con más tiempo mantendrían no obstante idéntica mediocridad.

C.S.P.: el problema de la academia es que se ha normalizado entre el cuerpo de profesores y alumnos como un modelo de vida y no de trabajo. La universidad tiende a absorber todo el tiempo vital. La adecuación del modelo universitario español al europeo, el llamado plan Bolonia, que exige la inclusión de prácticas en las asignaturas, acaba por dejarnos sin tiempo para el estudio, para la lectura, para la profundización en los aspectos que realmente nos interesan, y esto es algo que puede aplicarse a todos los niveles de la escala a través de distintos aspectos. Se valora la cantidad sobre la calidad en muchos casos. La ausencia de tiempo libre real quizás es algo

que deba de pensarse también en relación a la posibilidad de educar y de valorar un pensamiento crítico, una persona ocupada en crear textos, obras o lo que sea compulsivamente se queda sin tiempo para la reflexión.

M.I.P.F.: siempre ha habido buena sintonía entre mi tiempo personal con el tiempo dedicado a las exigencias universitarias. Pero creo que esto es algo muy personal que no depende de la Universidad, sino de la manera de adaptarse, organizarse o incluso de la personalidad de cada sujeto.

I.V.C.: se relacionan empíricamente. Quiero decir, una no puede vivir sin la otra pero ese vínculo puede ser enfermizo. No comprendo mi vida sin la universidad, sin el estudio o el trabajo, sin el pensamiento y la amistad. Pero de ese entusiasmo, de esa vida se está aprovechando la institución en la medida en que no me aseguran ni de lejos una estabilidad en el trabajo al que estoy entregando parte importante de mi existencia. No hay estabilidad sino malos sueldos, competitividad extrema, precariedad, etcétera, destruyendo la posibilidad de una relación vida/trabajo mínimamente saludable. La extracción de la plusvalía relativa propia de estos empleos en un escenario de neoliberalismo feroz ha llegado a tocar límites no esperados y en todo destructivos. Como empleadora, la universidad debería pensar qué está haciendo con sus empleados desde un plano no solo ético sino ante todo estratégico, por su propia supervivencia.

F.: depende mucho de cada profesor

J.: bien, personalmente me domina, pero por mi forma de abordar las cosas.

J.A.S.: la modalidad a distancia permite trabajar y estudiar, aspecto que estoy aprovechando para ganar dinero también y poder costear la formación.

J.D.M.: se puede decir que la institución universitaria es una esponja que absorbe buena parte del tiempo líquido en el que vivimos en la actualidad. Como ocurre en el ámbito laboral, y cada vez está más normalizado, la universidad parece tener como objetivo adueñarse del tiempo de las personas integrantes de la institución. Desde que comencé el grado percibí que, de alguna manera, se va normalizando la imposición del tiempo universitario por encima del personal a través de las múltiples tareas que hay que realizar fuera del horario lectivo.

244

¿Influye la posición económica en el acceso o en la elección de la universidad?

Un conjunto de variables económicas entran en juego cuando se trata de acceder a la universidad; la renta familiar, el precio de los alquileres y del transporte, las propias tasas universitarias, son algunos de los factores que generan desigualdad entre los estudiantes. Nuestro objetivo tiene que ver con conocer cuáles de estas u otras variables económicas inciden en mayor o menor grado a la hora de acceder y elegir universidad.

E.P.F.: sí, porque no solo hay que pagar la matrícula sino la vivienda y gastos que conlleva vivir en otra ciudad. Pero gracias a las becas podemos contar con una ayuda que nos permite el acceso a la universidad. Y claro que, si no se tiene dinero, no se puede aspirar a entrar en una universidad privada aunque el grado o máster que quieras estudiar esté solo ahí.

M.I.P.F.: en el Estado español creo que no. El Estado y las propias Universidades (públicas fundamentalmente) ayudan a la incorporación y acceso de alumnos con bajos recursos económicos. En cuanto a la elección de en qué Universidad estudiar afortunadamente en España no depende de la posición económica de las familias sino de las calificaciones académicas.

F.: por supuesto si tienes dinero puedes acceder a la carrera que sea de forma privada si no puedes tener muchas dificultades para ciertas carreras.

F.J.V.D.: vivimos en un estado democrático social que ofrece oportunidades para que todas las personas puedan acceder a estudios universitarios. Las tasas universitarias no son muy elevadas y hay varias becas que permiten estudiar a las personas con una posición económica difícil. A pesar de ello, creo que es mejorable y había que poner todos los medios necesarios para que así fuera.

K. H.: opino que sí, hay muchas universidades españolas que generan un gasto mucho más alto que las demás por estar en top ranking.

O.L.: no en la matrícula, si en el material necesario.

M.T.V.: creo que sí, ya que hay universidades mucho más caras que otras fuera de Andalucía, además hay universidades que te ofrecen materiales al pagar la matrícula, sin embargo, en Bellas Artes, que es lo que yo estudio, debes comprártelas tú mismo y esto hace que piense que es una de las carreras más caras.

A.G.L.: aunque habrá casos que influya en el acceso, creo que en ese sentido no. Pero en la elección de la universidad, por supuesto. Aunque como he dicho antes, Granada es una de las mejores ciudades universitarias.

C.G.R.: no lo sé. Influye más la nota (EBAU), pero podría ser un tema interesante para investigar.

J.D.V.V.: este punto hace pensar en la neoliberalización de las universidades, lo que conlleva a la privatización de estas. Si hablamos de las universidades públicas al estar en dominio del Estado puede haber un mayor acceso a diferentes tipos de clases sociales y se puede decir que es más fácil para las personas de bajos recursos acceder a ella; lo que es preocupante es que las dinámicas del capitalismo absorban todas las universidades, limitando el acceso a ellas a unas pocas clases sociales, por esto es de vital importancia defender las universidades públicas.

E.C.G.S.: claro que sí, no todo el mundo tiene dinero ni acceso a las becas, que ponen bastante requisitos, creo que se debe estudiar cada caso.

V.: por supuesto que influye, debido, principalmente, a un concepto de educación superior entendida más como una ayuda estatal destinada a aquellos que carecen de los ingresos económicos necesarios para cursarla que en términos de un derecho de la ciudadanía.

C.S.P.: por supuesto, los medios con los que cuenta una persona condicionan la elección de universidad, quizás no tanto por la propia universidad, sino por esas condiciones que la rodean (el precio del alquiler en la ciudad, la distancia respecto al hogar, ...).

En el caso de España la universidad pública tiene suficientes bonificaciones para que la mayor parte de la población pueda acceder, y en el caso concreto de Andalucía y Granada esto se incentiva con las bonificaciones propias. Además, a excepción de algunos grados específicos, la oferta académica suele ser amplia y la mayoría de la población las prefiere a las privadas, lo que demuestra que continúan teniendo mayor prestigio.

Creo que las condiciones económicas de una persona producen más diferencias y desigualdades en lo que respecta a las oportunidades dentro de la universidad que al acceso. Esto es, de ellas dependerán los idiomas que pueda prepararse el alumno (uno de los cuales será exigido como requisito para el título y para cuya formación la universidad no ofrece oportunidades, sí para el examen, no para las clases), la formación de un currículum académico complementario (asistencia a cursos, congresos, ...), el acceso a intercambios internacionales, y el tiempo del que disponga (la experiencia de una persona que deba trabajar para pagar su formación presenta numerosas desventajas respecto a la del estudiante a tiempo completo).

F.J.R.S.: en cierta medida, la posición económica lo condiciona todo en la vida, porque te hace partir desde un punto totalmente diferente al resto de personas. Pero sí es cierto que las ayudas y programas económicos ayudan mucho, pero hace falta más difusión, porque hay cien mil pero nadie te los explica.

S.R.P.: evidentemente porque de gratis solo tiene la palabra. Yo no si me sentí, aunque fuera poco, presionada por elegir una carrera en mi lugar de residencia habitual.

Mis padres no me dijeron nada pero sé que si me hubiera tenido que ir fuera a estudiar no podría haber pagado mis estudios. No lo decían con palabras pero sí con hechos, se les veía reflejado en sus caras.

Era como «tú elige lo que quieras pero no fuera de Ourense». Donde yo vivo hay pocas carreras a cursar y solo una universidad, no como por ejemplo en lugares como Barcelona o Madrid. Osea que está super limitada para escoger algo a lo que me dedicaría toda mi vida.

Tengo la suerte de que yo no soy de esas que el primer año de carrera desea cambiarse porque en cierta medida «amo» está profesión.

A.V.: las diferencias sociales influyen en la elección de la universidad y hay muchas diferencias entre los propios países europeos. No quiero hablar del sector privado que aún tiene mucho poder y en algunos casos prestigio.

J.A.S.: desafortunadamente sí. Conozco muchos casos que no han podido ir a la universidad porque no tenían dinero suficiente como para salir o porque no ofertaban su carrera a distancia. Es un factor limitante.

J.D.M.: sí, los factores económicos influyen de manera determinante. Teniendo en cuenta que la universidad pública en nuestro país exige que, para acceder a ella, se tenga que pagar una matrícula que, además, puede variar (incrementarse para difícilmente ser rebajada con el tiempo) según las circunstancias económicas. Por otro lado, es bastante general que se tenga una visión de la beca algo elitista y se perciba como una ayuda más que como un derecho de todo ciudadano.

¿Crees que se dan las condiciones dentro de la academia para producir conocimiento de calidad?

Nos preguntamos si en la institución universitaria, más concretamente en las evaluaciones de los distintos grados, se privilegia la cantidad de tareas realizadas frente a la calidad de las mismas.

M.I.P.F.: sí se produce conocimiento de calidad pero no el suficiente. Es decir, lo que se necesita es inversión en investigación para que haya más conocimiento y se

inicien proyectos de investigación. Por el contrario, si se da la espalda a la investigación y no se invierten los suficientes recursos económicos, humanos y técnicos, los investigadores acaban actuando bajo condiciones muy precarias (algo muy usual en España) y en consecuencia la producción es muy deficiente. Lo que está claro es que sin inversión en investigación no hay calidad.

I.V.C.: sí pero cada vez menos. La falta de tiempo y estabilidad, la competitividad destruyen la calidad, una palabra de la que no hay que fijarse porque puede usarse para fines peligrosos.

K.H.: creo que sí, porque el conocimiento no sólo lo acumulan los individuos, sino que es el resultado de la profundización de la investigación colectiva, con la transmisión intergeneracional entre profesores y estudiantes y el esfuerzo conjunto de los estudiosos del mundo académico, contribuyendo al avance del conocimiento.

J.: sí, lo creo, se está en ello y se trabaja con este fin.

S.G.: considero que, desafortunadamente, hoy en día prima más la cantidad que la calidad.

M.T.V.: si al realizar la matrícula eliges a buenos profesores sí hay conocimiento de calidad, pero siento que el sistema no es bueno para esto, creo que podría mejorar y cambiar como la forma de enseñanza que hay por ejemplo en Suiza.

A.G.L.: si a condiciones nos referimos a infraestructuras, dependiendo de la asignatura; ya que si es teórica por supuesto, pero si es práctica dejan mucho que desear. Si depende de factores humanos, como el profesorado, es evidente que en muchos casos, no se den ni de lejos, esas condiciones.

C.G.R.: pienso que sí, pero tú debes poner también de tu parte.

J.D.VV.: este punto se vió reflejado en el seminario, llegando a la conclusión de que las dinámicas sociales y económicas en las que está inmersa la universidad, tienden a la producción y acumulación del conocimiento, lo que hace difícil que se genere mayor calidad de este sacrificado por la cantidad.

V.: resulta difícil producir conocimiento de calidad cuando lo que prima es la cantidad, la cantidad de trabajos superficiales y mediocres, generalmente, que no aportan perspectiva novedosa alguna al ámbito investigativo y que, por ende, son enteramente prescindibles para la comunidad científica.

C.S.P.: no, creo que el intento de adecuar la producción académica al ritmo vital de la aceleración constante en el que vivimos actúa en detrimento de la calidad. El conocimiento, especialmente en humanidades, necesita tiempo, tiempo para leer, para procesar, para repensar, para escribir, corregir... sin tiempo se pueden generar refritos, trabajos basados en la sobrecitación pero no ideas ni reflexiones novedosas. La falta de tiempo, que se aplica a todo (clases, artículos, trabajos académicos, prácticas...) coarta la creatividad, la crítica e imposibilita la transgresión de los conocimientos ya producidos, ya establecidos. Parece que lo que interesa no es tanto la producción de conocimiento como la conversión del conocimiento existente en producto.

F.J.R.S.: sí, si equiparamos producir conocimiento con producción científica, ya que para entrar a la academia solo se tiene en cuenta la producción científica.

S.R.P.: sí. No estoy disgustada de las condiciones dadas como ya he dicho y repetiré, en todos los sistemas hay fallas y lo que hay que hacer es tratar de reducirlas al mínimo posible.

A.V.: sí, pienso que en la Universidad hay espacio para producir conocimiento de calidad. Me repito en decir que el tiempo es necesario para la producción y que debe

proporcionarse tiempo y espacios para debates informales. También es igualmente necesario permitir que los estudiantes sigan manteniendo un contacto laboral productivo o de tutorización con la universidad, ya sea de manera formal o informal.

J.A.S.: quizá no lo suficiente, hay pocas ofertas para el alumnado de grado (al menos en carreras de ciencias) y eso supone una integración tardía en la investigación (producción de nueva Scientia «conocimiento»).

J.D.M.: las personas que integran la universidad pretenden generar un conocimiento de calidad pero me temo que, cada vez más, la rueda en la que estamos insertos nos dirige a producir en demasía dejando la calidad en un segundo plano.

¿Consideras la universidad como la única institución o entidad legítima en la producción de conocimiento?

La ingente cantidad de sistemas formativos no reglados, la autoformación a través de lecturas y, cada vez más, de internet, o incluso la transmisión de saberes tradicionales pueden ser algunas de las otras muchas formas o espacios de generación de conocimiento. La cuestión a debatir es cuán legítimo pueden llegar a ser los saberes y habilidades obtenidos por tales medios alternativos y, al mismo tiempo, cuánta legitimidad, en tanto que institución productora de conocimiento, mantienen hoy las universidades en nuestra sociedad.

248

E.P.F.: no, existen otras instituciones como los conservatorios o las escuelas de artes escénicas, por citar algunas del ámbito de las artes, donde se adquiere conocimiento.

M.I.P.F.: en mi opinión, la Universidad no es la única entidad capaz de producir conocimiento. Las empresas o corporaciones también generan conocimiento. La diferencia es que en las Universidades (públicas) el conocimiento que se genera está más bien focalizado hacia el beneficio social como respuesta al tipo de financiación del que suelen disponer los proyectos de investigación (dinero público); sin embargo el conocimiento que se genera en los sectores privados está focalizado al beneficio de la propia empresa y sus productos o servicios. Pero todas las formas son legítimas e imprescindibles para el avance del conocimiento.

I.V.C.: no. En absoluto. Hubo un tiempo en que existían las tertulias, los partidos, los periódicos, las escuelas, los institutos, los ateneos, las sociedades, las asambleas etcétera y en todas ellas se producía conocimiento. Esa esfera pública ha menguado dejando a la universidad como la única supuestamente legítima, fenómeno que va en contra de sus intereses aunque parezca paradójico. La universidad debería dejar de expandirse hacia fuera y considerarse la única institución capaz de producir conocimiento, la líder de unas masas, por su propio bien. Solo si el tejido social es fuerte puede entenderse una universidad libre.

F.J.V.D.: no. Hay tres tipos de educación, la formal, la no formal y la informal. La universidad se encuadra dentro de la educación formal, pero también se puede producir conocimiento en los contextos educativos no formales e informales.

K.H.: no. Aunque las universidades tienen más recursos académicos, el discurso no está monopolizado por ellas. La gente es más abierta y tolerante ante el cono-

cimiento, y otras instituciones, centros e incluso individuos están equipados y son capaces de hacerlo. Solo en la producción y publicación de conocimientos las universidades tienen una mayor ventaja porque disponen de más recursos y están más concentradas. Hoy en día, el constante desarrollo de la tecnología de la información permite a otras instituciones y personas un mayor margen de expresión, y en el futuro el conocimiento se desarrollará de forma más abierta y libre.

J.: no, es una guía, la producción de conocimiento es pura investigación personal.

S.G.: no es la única institución, el CSIC tiene mucho peso también, por ejemplo. Pero diría que sí es la principal.

M.T.V.: No. Pienso que incluso un grado superior es mucho mejor que la universidad ya que tardas menos en aprender y además tienes experiencia en empresas en las que en un futuro puede que te contraten y estas oportunidades no las ofrece la universidad. Incluso cualquier trabajo laboral puede enseñarte muchas cosas.

A.G.L.: por supuesto que no, aunque es la institución que aporta una mayor producción de conocimiento, o por lo menos, eso se decía.

C.G.R.: no. Está también la FP y por qué no hablar de Internet. A día de hoy hay muchas formas de aprender y profundizar más en un conocimiento. Es cierto que aquellas carreras que tengan aspectos prácticos, si veo la importancia de poder acceder a unos equipos y poder aprender de profesionales.

J.D.VV.: el conocimiento se produce en cualquier lugar que haya interacción social, el problema es que solo se considere legítimo, en el sentido de que es el único que se tiene en cuenta a la hora de citar y crear artículos académicos, el que está producido en estos espacios. Por este motivo pienso que es un problema de estructura y que falta algún tiempo para que se pueda considerar el conocimiento fuera de la academia como un conocimiento legítimo.

E.C.G.S.: no, creo que hay más formas de tener conocimiento, incluso pienso que trabajando es como se aprende, lo he vivido y es así.

V.: en absoluto. En la actualidad el conocimiento se ha descentralizado en gran medida por la emergencia de internet como un espacio de producción de conocimiento. La Universidad mantendrá su estatus mientras el Estado y las empresas sigan valorando la formación que proporciona, y que culmina en «el título»; sin embargo, si, por ejemplo, los estudiantes de la llamada «Universidad Google» comienzan progresivamente a tener éxito a la hora de encontrar trabajo, la posición hegemónica de la Universidad tradicional empezaría a tambalearse.

C.S.P.: en absoluto, debemos cuidarnos mucho de considerar o permitir que se considere como único conocimiento legítimo aquel que se produce en las instituciones estatales. Basta echar una mirada al pasado para tomar conciencia de que los conocimientos más transgresores, aquellos que nos han hecho mejorar como sociedad, han provenido de espacios al margen de lo institucional. Creo que el papel de la universidad ha de ser el de dialogar con estos otros espacios de producción del conocimiento, tratando de garantizar los beneficios que estos pueden tener para la sociedad, analizándolos y repensándolos, funcionando como guía y espacio de regulación, conservación y transmisión. Además, en un sistema que fomenta cada vez más la evaluación por competencias tanto en ámbitos académicos como profesionales, quizás la legitimidad del conocimiento haya también que repensarla en términos de capacitación, aunque esta puede ser una idea peliaguda.

F.J.R.S.: para nada, en ocasiones es demasiada académica la universidad y el co-

nocimiento práctico que se ofrece en formaciones profesionales o incluso fuera del mundo académico, en el propio campo o el hogar, es igual de legítimo.

S.R.P.: no, aunque sí que dentro de los espacios educativos a elegir, sí me parece la más confiable de todas. Existen más formas de aprender y yo las uso, como cursos o charlas, e irremediamente son efectivas pero en mi opinión igual lo son más leves que las universidades. No es lo mismo tener esa constancia diaria (por lo menos yo la tengo) que a lo mejor hacer un curso donde tienes que exigirte menos y eso finalmente te llevará a realizar menos esfuerzo y cabe la posibilidad de aprender menos.

A.V.: creo que la universidad es la institución más pertinente y neutral donde se puede trabajar, principalmente en conjunto, pero también individualmente, para construir nuevos conocimientos.

J.A.S.: no. Existen muchas otras instituciones que pueden superar con creces la formación de muchas carreras universitarias. Esto se debe a que dichas instituciones, como pueden ser cursos o FP e incluso algunos títulos propios, ofrece formación más especializada y vinculada con la realidad profesional.

J.D.M.: no. Pensar que el conocimiento únicamente existe y se produce en la Universidad solo puede estar fomentado por ciertos intereses. La universidad debe abrirse para enriquecerse y nutrirse de otros conocimientos y saberes, fomentando, de esta manera, la inclusión y la capacidad crítica de sus integrantes. De hecho, la universidad ha de abrirse si quiere seguir teniendo un destacado papel en la sociedad dados los cambios que se están produciendo, sobre todo, a raíz del desarrollo de internet.

Esta publicación se edita con motivo de la exposición *About Academia* de Antoni Muntadas, presentada en el Crucero Bajo del Hospital Real –sede del rectorado de la Universidad de Granada– entre el 30 de noviembre de 2021 y el 11 de febrero de 2022 y en relación al conjunto de acciones que se enmarcarán en la próxima década en el denominado itinerario «2031. Horizonte V Centenario», momento en el que se conmemorarán los quinientos años de la fundación de la institución universitaria granadina.

UNIVERSIDAD DE GRANADA

Rectora
Pilar Aranda Ramírez

Vicerrector de Extensión
Universitaria y Patrimonio
Víctor Jesús Medina Flórez

Director de La Madraza.
Centro de Cultura Contemporánea
Ricardo Anguita Cantero

Director del Área de Promoción
Cultural y Artes Visuales
Antonio Collados Alcaide

EXPOSICIÓN

Organización y producción
Área de Artes Visuales. La Madraza

Comisariado
Antonio Collados Alcaide

Coordinación técnica y museografía
Andrea Nacach
Manuel Rubio Hidalgo
Joaquín Vázquez (BNV producciones)

Montaje
Equipo de montaje de la UGR

Asistencia de montaje
Araceli Jiménez Arroyo
Jana María Pérez Romero
Isabel Rodríguez Alonso
Marta Rodríguez Parra

Mobiliario expositivo
Hermanos Jiménez Macías

Montaje audiovisual
Prodisa Comunicación

Diseño y coordinación gráfica
Patricia Garzón Martínez

Fotografía de cartelería
José Antonio Alborno

La traducción de las publicaciones
y el subtulado de los vídeos en
español fue realizado y producido por
el Centro de Iniciativas Culturales
(CICUS) de la Universidad de Sevilla,
con motivo de la exhibición del
proyecto en sus salas durante el otoño
de 2017.

Traducciones *About Academia I y II*
Manuel Prados Sánchez
Marta Lima
Sonsoles Pizarro

PUBLICACIÓN

Edita
Editorial Universidad de Granada

Edición
Antonio Collados Alcaide

Textos
Aurora Álvarez Veinguer
Miguel Amorós
Rosa Benítez Andrés
Jordi Carmona Hurtado
Elena Castro Martínez
Antonio Collados Alcaide
Ramón A. Feenstra
Aurora Fernández Polanco
Daniel J. García López
Azucena G. Blanco
Max Hidalgo Nácher
Ángel Luis Lara
Alberto Matarán Ruiz
Márgara Millán Moncayo
Mauricio Misquero
Julia Olmos Peñuela
Natxo Rodríguez Arkaute
Josefa Sánchez Contreras
Vicente Sanfélix Vidarte

Diseño y coordinación editorial
Patricia Garzón Martínez

Maquetación
Gema Rodríguez Vicente

Fotografías de la exposición
José Antonio Alborno

Documentación audiovisual
Raquel Botubol Rivera
Dana López-Astilleros Montoza

Impresión
Imprenta Comercial Motril,
Granada

ISBN: 978-84-338-7067-4
Depósito Legal: DL. Gr. 669-2023
© De la presente edición,
Universidad de Granada.
© De las imágenes, los autores

Organiza



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

LA MADRAZA
CENTRO DE CULTURA
CONTEMPORÁNEA

10 | HORIZONTE
AÑOS | V CENTENARIO

Colabora



ARXIU/AM
Associació arxiu Muntadas
Centre d'estudis i recerca

Edita



Esta publicación se edita con motivo de la exposición del proyecto *About Academia* de Antoni Muntadas en el Crucero Bajo del Hospital Real –sede del rectorado de la Universidad de Granada– entre el 30 de noviembre de 2021 y el 11 de febrero de 2022.

Muntadas define *About Academia* como un «artefacto» que ha de ser activado de manera crítica y situada en cada una de las instituciones en las que se presenta mediante seminarios, encuentros, conversaciones o sesiones de debate, de forma que la sala donde se muestra se piense como espacio de trabajo y no sólo como espacio de exhibición.

En las siguientes páginas se presentan el conjunto de materiales derivados de la activación del proyecto en la Universidad de Granada. Por una parte, un conjunto de textos críticos aportados por algunos de los participantes en el seminario y otros invitados que tratan de pensar las tensiones que atraviesan a la universidad hoy desde su propia experiencia académica. Y por otra, las conclusiones del trabajo realizado dentro del grupo de estudios generado y coordinado por estudiantes de distintas titulaciones y ciclos de la Universidad de Granada.

