

Elaboración de trabajos académicos participados y en la grieta: una comunidad de aprendizaje para agentes implicados*

Elaborating Participatory
and in the *Crack* Academic Theses:
a Learning Community for Stakeholders

ISSN 1989-7022

Maitane Arnos Martínez
Universidad del País Vasco (UPV/EHU) /
Unibertsitate Kritikoa Sarea
maitane.arnoso@ehu.eus

Itziar Guerendian Gabás
Universidad del País Vasco (UPV/EHU) /
Unibertsitate Kritikoa Sarea
itziar.guerendiain@ehu.eus

Maria Sarasola Fernandez
Unibertsitate Kritikoa Sarea
mariasarasola20@gmail.com

Alberto Gastón Dapena
Emaus Fundazioa/ Unibertsitate Kritikoa Sarea
a.gaston@emaus.com

Xavier Minguez Alcaide
Universidad del País Vasco (UPV/EHU) /
Unibertsitate Kritikoa Sarea
xavier.minguez@ehu.eus

Lucía Perez Prat
Unibertsitate Kritikoa Sarea
luciaperezprat@gmail.com

Julián Márquez Morín
Emaus Fundazioa/ Unibertsitate Kritikoa Sarea
j.marquez@emaus.com

RESUMEN: La apuesta por desarrollar trabajos académicos de fin de grado y fin de máster orientados a la transformación social se ha propuesto en los últimos años como iniciativa para fomentar el compromiso social del estudiantado, siendo la Agenda 2030 la referencia con la que casi todas las universidades se han alineado. En este trabajo se presentan los resultados de un proceso de diálogo coordinado por Unibertsitate Kritikoa Sarea (UKS), donde participaron distintos agentes (profesorado, estudiantado y organizaciones sociales) para generar consensos acerca de los marcos, metodologías, procedimientos y resultados esperados para desarrollar trabajos académicos desde una óptica crítica y emancipadora. Se describe el proceso que condujo a la redacción de una *guía de apoyo*, así como la experiencia de una comunidad virtual para el acompañamiento a los agentes que se embarcan en esta tarea. Se discuten los resultados de este proceso en el marco de la literatura sobre la necesidad de una ciencia politizada, la ecología de saberes y la Educación para la Transformación Social.

PALABRAS CLAVE: Comunidades de Aprendizaje, Educación para la Transformación Social, Pedagogía Crítica, Ecología de Saberes, Ciencia Politizada

ABSTRACT: In recent years, the commitment to developing academic bachelor's and master's degree final theses aimed at social transformation has been proposed as an initiative to encourage students' social commitment, 2030 Agenda being the reference with which almost all universities have aligned. This paper presents the results of a dialogue process coordinated by Unibertsitate Kritikoa Sarea (UKS), in which different agents (teachers, students and social organizations) participated in order to reach a consensus on the frameworks, methodologies, procedures and expected results to develop academic theses from a critical and emancipatory perspective. The process that led to the drafting of a *support guide* is described, as well as the experience of a virtual community for accompanying the stakeholders who embark on this task. The results of this process are discussed within the framework of the literature on the need for a politicized science, the ecology of knowledges and the Education for Social Transformation.

KEYWORDS: Learning Communities, Education for Social Transformation, Critical Pedagogy, Ecology of Knowledges, Politicized Science

1. Trabajos académicos con perspectiva transformadora

Si bien es cierto que el conocimiento científico hegemónico y sus teorías *mainstream* han servido en muchas ocasiones para apoyar el capitalismo más salvaje (entre otras, ver González, 2017; Martínez y Amigot, 2015; Torres-Santomé, 2017) o dar cobertura

* Este artículo ha sido redactado de manera conjunta entre profesorado, estudiantado y personas pertenecientes a movimientos y organizaciones sociales, en un intento por reconocer y poner en práctica la inclusión de otras agencias en la publicación de textos en revistas especializadas. Nuestro agradecimiento a los/as revisores/as anónimos/as de este trabajo, por lo estimulante que ha sido leer vuestras aportaciones y acercarnos a nuevas fuentes antes desconocidas para nosotras.



Received: 15/06/2020
Accepted: 22/07/2020

a la militarización (entre otras, ver Medina y Rodríguez, 2004; Rowe y Schulmann, 2007), la actual situación generada por la COVID-19 ha vuelto a poner sobre la mesa la necesidad de un conocimiento científico de carácter crítico y transformador, que nos proteja de los discursos políticos que amenazan la convivencia y la sostenibilidad de la vida; así como la importancia de recuperar el rol social de la universidad y reforzar su vinculación con la comunidad en la que se inserta.

En la actualidad, las posiciones más progresistas apuestan por una ciencia que sirva de faro para las políticas públicas, mientras la derecha aboga por una ciencia no prescriptiva, al tiempo que introduce datos y *fake news* que alientan la manipulación de la sociedad.¹ Frente a ello, la ética del conocimiento y el compromiso social de la ciencia (Bourdieu, 2003; Bilmes, Carrera, Andrini y Liaudat, 2017; Lander, 2000) son fundamentales para el desarrollo y la transformación de las sociedades que aspiramos construir, en la línea de los planteamientos de Varsavsky (1969) sobre la necesidad de una *ciencia politizada* que enfrente la desmovilización política de la comunidad académica y la persecución de quienes han apostado porque la ciencia sea un instrumento para la emancipación y no una herramienta al servicio de la reproducción hegemónica del sistema a través de la mercantilización del conocimiento..

En 2015, la UNESCO alertó sobre la necesidad de fomentar nuevos enfoques de aprendizaje capaces de responder a los cambios que se están produciendo en el mundo, y propiciar una mayor justicia, equidad social y solidaridad mundial. De manera similar, el Foro Mundial sobre la Educación (2015) realizado en Corea, reiteró la importancia de “transformar las vidas mediante la educación” reconociéndola como el motor principal para la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030. Esta aspiración es recogida por el paradigma de la Educación por la Transformación Social (EpTS), que en el caso de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) ha sido construido de manera genuina a partir de un proceso de articulación de espacios de reflexión en donde han tomado parte representantes de ONGDs y profesionales del ámbito de la educación formal y no formal, traccionados por la Agencia Vasca de Cooperación y encarnado en la Estrategia Vasca de Educación para la Transformación Social (H)ABIAN 2030.

Superando los enfoques de la Educación para el Desarrollo, la EpTS se concibe desde un enfoque de derechos para la construcción de un pensamiento crítico a partir de enfoques político-pedagógicos diversos (feministas, participativos, socioafectivos, etc) capaz de dar protagonismo y acompañar a los sujetos críticos en sus propios procesos de transformación. En definitiva, se trata de proponer un diálogo de saberes como propuesta político-pedagógica de emancipación, la cual requiere necesariamente un reconocimiento de la diversidad de agentes desde un enfoque local-global y un trabajo articulado en red.

Desde este enfoque, la Agencia Vasca para la Cooperación apoya diferentes experiencias educativas con capacidad de fomentar una ciudadanía crítica consciente de la injusticia y la desigualdad, contribuyendo a la generación de sujetos políticos promotores de alternativas alineadas con prácticas equitativas y solidarias que generen cambios individuales y colectivos.²

Estas iniciativas, han llegado también al ámbito universitario, identificándose el potencial de los Trabajos de Fin de Grado (TFG) y Fin de Máster (TFM) como artefactos en los que animar al estudiantado a alinearse con esta perspectiva. Para ello, se han impulsado distintos congresos y convocatorias a premios para trabajos orientados a la transformación en el marco de la

Agenda 2030, con una variedad notable de temáticas, destacándose la igualdad de género y el desarrollo sostenible entre ellas.³

En la provincia de Gipuzkoa, Unibertsitate Kritikoa Sarea (UKS) surge como una Comunidad de Aprendizaje en la que generar espacios de diálogo y relaciones de horizontalidad entre miembros de la Universidad (profesorado, estudiantado, personal administrativo) y organizaciones y movimientos sociales del territorio. Alineada con la Universidad Popular de los Movimientos Sociales impulsada por Boaventura de Sousa, UKS pretende, desde la perspectiva de la acción comunicativa y el pensamiento dialógico (Habermas, 2001), fomentar una *polifonía de voces* (ver Bakhtin, 1986), que puedan participar conjuntamente de la construcción de un conocimiento situado (ver Haraway, 1995; Lave y Wegner, 1991), capaz de potenciar una intelectualidad transformadora (Giroux, 1990) y proporcionar un andamiaje académico y social que responda a las emergencias sociales de su entorno.

Viendo el creciente interés por los TFGs y TFM del estudiantado, desde UKS se abordó la necesidad de, a través de un proceso dialógico y participado por distintos agentes, elaborar una Guía práctica con indicadores concretos que facilitasen la implementación de trabajos académicos realizados *en la grieta* (Arnosó y cols., 2020), tratando con ello de superar una visión de sí mismos como meros trámites administrativos y pensándolos como oportunidades para la transformación social.⁴

Para ello, se desarrollaron entre 2017 y 2020, 12 encuentros de debate, realizados bajo el método de los Grupos Focales, en los que participaron un total de 40 personas, fundamentalmente mujeres (67.5%) (25% estudiantado, 25% profesorado y 50% trabajadoras y militantes de organizaciones sociales). En relación al profesorado y estudiantado, un 55% ($n=11$) provenía del ámbito de las ciencias sociales y jurídicas, un 25% ($n=5$) del área de las ciencias de la salud y un 20% ($n=4$) de facultades de ciencias, ingenierías y arquitectura. En cuanto a las organizaciones sociales, un 65% ($n=13$) eran ONGs dedicadas a la cooperación internacional, un 25% ($n=5$) provenientes del movimiento feminista y antirracista y un 10% ($n=2$) del movimiento sindical.

La elección de un proceso integrado por diversos agentes, fue pensado como una estrategia de triangulación metodológica que sirviese para detectar las posibilidades y las dificultades de llevar a cabo trabajos académicos de este tipo desde el punto de vista del conjunto de agentes que *a priori* se consideraron deberían participar colectivamente en los TFGs/TFM. Además, a través del proceso, se fueron consolidando redes entre distintos agentes y personas con preocupaciones similares acerca de la universidad y su necesidad de fortalecer su compromiso con la sociedad; redes que sin duda son de utilidad para fortalecer una musculatura crítica dentro de la institución.

Las discusiones fueron sistematizadas y analizadas mediante un análisis de contenido por categorías, que permitió identificar cuatro cuestiones fundamentales para la realización de TFGs/TFM desde una perspectiva crítica y transformadora (Arnosó y cols., 2020): los marcos teóricos, la cuestión del método, los equipos de trabajo multiactor, y la difusión social y académica de los resultados.

Asimismo, una vez elaborada y publicada la Guía, se creó una comunidad virtual de aprendizaje a fin de reunir y poner en contacto a los diferentes agentes implicados en la elaboración

de TFGs/TFMs transformadores durante el curso académico 2019-2020, y generar un espacio continuado de discusión y acompañamiento donde compartir experiencias a la hora de poner en práctica los conceptos, pautas y metodologías desarrollados en la guía. Para ello, se empleó la herramienta de foro virtual presente en la plataforma Moodle, organizándose 4 sesiones cuyo proceso se resume en un último apartado.

2. Hacia marcos teóricos transformadores

Una primera cuestión clave, referida por las/os participantes, fue el paraguas ideológico desde el que situar un trabajo académico transformador. Los ODS y la Agenda 2030 fueron aceptados como una herramienta útil para introducir en la agenda importantes desafíos para el bien común; pero, a la par, surgió la reflexión en torno al riesgo de colaborar con la reproducción del sistema neoliberal a través del uso de eufemismos y la destilación de los valores (ver Garcés, 2019) que podía representar dicho paraguas.

En general, hubo un amplio consenso en cuestionar la idea de neutralidad científica de la academia. Se acuerda acerca del modo en el que la actual política científica y en concreto el funcionamiento de la investigación, responden de forma bien articulada a los intereses del poder establecido, tiñendo, a través de discursos como el de la neutralidad (de dudosa inocencia en el sentido propuesto por Hunyadi, 2015), de un barniz ético que oculta los propósitos de reproducción del sistema capitalista neoliberal. Por ello, se discutió la importancia de develar la dirección ideológica de la actual política científica y atreverse a situarse políticamente con otros valores y teorías más coherentes con la emancipación social.

Así, se propuso la necesidad de superar el marco de los ODS y acompañarlo de aproximaciones más contrahegemónicas capaces de cuestionar las estructuras que hacen posible el empobrecimiento, la desigualdad y las diversas formas de dominación que nos alejan de un horizonte de sostenibilidad real de la vida (ver Goycolea y Megías, 2017; Hidalgo, García, Cubillo y Medina, 2019). Esta reflexión estuvo alimentada desde un proceso reflexivo sobre las implicaciones e intereses vinculados a cada uno de los modelos.

“¿Cómo vamos a estar hablando de erradicación de la pobreza si nos apoyamos en agendas que están promoviendo el crecimiento económico y un modelo de consumo absolutamente insostenible...?” (Mujer, trabajadora del tercer sector).

“Están llamando transformadores a trabajos que plantean la innovación desde la atracción de talento a la empresa privada. Con la que está cayendo y lo transformador es seleccionar los CV más competitivos; anda, no me jodas. Es un cajón desastre donde todo entra y al final el concepto se queda vacío.” (Mujer, estudiante universitaria).

“Creo que está bien que los y las estudiantes conozcan la Agenda 2030, pero también que conozcan otros paradigmas, como el Buen Vivir, el decrecimiento de Latouche u otros... y sean conscientes de las lógicas que hay detrás de cada paradigma y los intereses a los que sirven.” (Mujer, profesora universitaria).

Con ello, se anima a reivindicar abiertamente el ideario al que responde la investigación que producimos, apostando por un posicionamiento filosófico-ideológico explícito en los marcos que se utilizan (ver Haraway, 1995). Este posicionamiento, sin embargo, no está exento de los temores que produce visibilizar las implicaciones políticas de la investigación entre los agen-

tes, porque supone cuestionar un valor (el de la neutralidad) que la comunidad científica ha establecido como incuestionable y única posibilidad de rigurosidad científica.

“Yo reconozco que me asusta. Siento que estoy marcada, «la profe roja», que eso se castiga, porque te quita rigurosidad... y parece que estás opinando más que haciendo ciencia.” (Mujer, profesora universitaria).

“Me siento totalmente alineado con una perspectiva crítica de la investigación, pero con cargos de dirección tengo que cuidar lo que digo...” (Hombre, profesor universitario).

“Yo dirijo un TFG, por ejemplo, y cuando va al tribunal el alumno o la alumna va con lo que le he dicho yo que puede hacer, ¿no? Entrevistas, que lea a no sé quién... y le dicen «Es que esto yo... no lo veo muy jurídico, ¿eh?» Y ha hecho un trabajo sobre las detenciones a refugiados en el puerto de Bilbao, o analiza el acuerdo de readmisión con Albania, o cómo es la devolución con el Reino Unido... «No, pero es que te falta jurisprudencia», le dicen...” (Hombre, profesor universitario).

Igualmente, las organizaciones, muchas de ellas dependientes del dinero público para el sostenimiento de sus actividades, señalaron la presión existente para edulcorar sus proyectos y acciones, aun cuando reconociendo la necesidad de posicionarse políticamente y enfrentar sus riesgos.

“La administración nos está poniendo mogollón de barreras, nos han cortado el grifo, nos han amenazado... y somos nosotras directas ya como organización las que decimos «No muerdas la mano que te da de comer»...” (Mujer, trabajadora del tercer sector).

A raíz de estas cuestiones, se hizo emergente la cuestión de la autonomía, de libertad de cátedra y del posicionamiento político de todas las iniciativas (incluyendo aquellas con apariencia de neutralidad), animando a los agentes a enfrentar dichos temores a través de justificaciones arraigadas en datos, legislaciones de derechos humanos y marcos teóricos apropiados en los que proteger sus posicionamientos.

“Creo que la guía puede ser una herramienta de apoyo para estudiantado, tutoras y agentes. En la medida que vamos escribiendo sobre estas cuestiones, hay posibilidad de referenciar voces que avalan los posicionamientos. También es bueno apoyarse en la legislación internacional de derechos humanos, en datos que justifican las perspectivas que se toman. Hay que darle rigurosidad a lo que hacemos, no es cuestión de hacer panfletos, pero hay que dar pasos hacia delante y buscar la forma de enfrentar esos miedos...” (Mujer, profesora universitaria).

“O nos vinculamos, o la reacción que nos viene es la que es... Entonces, en la medida en que estemos más vinculados es más fácil aguantar la reacción que te viene en contra.” (Hombre, trabajador del tercer sector).

En cuanto a la literatura a incorporar, emergió la importancia de hacer visible la perspectiva de quienes tradicionalmente han estado excluidas de la producción de conocimiento (Arendt, 1961; Reyes Mate, 2002) y, desde la perspectiva de la ecología de saberes (De Sousa Santos, 2009), reconocer el valor que los distintos agentes y las distintas epistemologías ofrecen a la construcción del mismo. Desde esta perspectiva, se anima al estudiantado a combinar literatura académica más *mainstream* junto con otra más libertaria, así como hacer uso de diagnósticos locales realizados por el tejido asociativo y las voces de los colectivos menos representados, quienes aportan desde sus experiencias (en el sentido expuesto por Walter Benjamin, 1933, Reyes Mate, 2002 o Lopez Alós, 2019, entre otras) un conocimiento de la realidad que no siempre está presente en la literatura científica.

“Tampoco hay que desestimar lo científico... Creo que hay que apropiarse de ello para la incidencia política, utilizarlo como una herramienta que nos permita colar perspectivas más críticas en espacios a priori más neutros.” (Mujer, profesora universitaria).

“Igual yo no sé mucho de normas APA, pero nuestro contacto con la realidad se hace desde la intervención directa, y no desde revisiones bibliográficas hechas en la comodidad de un despacho universitario.” (Hombre, trabajador del tercer sector).

Se parte de una idea del reconocimiento del conflicto como parte de la comunicación discursiva y las relaciones sociales (Goikoetxea, 2013) y la imposibilidad de escapar de esas tensiones en la práctica académica, reconociendo que otras voces con posicionamientos ideológicos distintos, pueden también estar presentes en la diversidad.

“Yo creo que tienen que tener cabida también propuestas más reformistas... No se trata de una nueva hegemonía de lo contrahegemónico, sino más bien de reconocer esa diversidad, como parte de la construcción de conocimiento...” (Hombre, profesor universitario).

Con esa misma visión, se emplaza al uso de literatura de diversos contextos geopolíticos y socio-culturales, poniendo en cuestión el mito de la *universalidad* del conocimiento, la imposición de la *verdad* occidental y la supresión de la multiculturalidad del saber (Restrepo, 2016; Silva Rojas, 2020). En este sentido, se apuesta por la incorporación de epistemologías del sur, que contribuyan a la descolonización del saber (De Sousa Santos, 2010; Mignolo, 2010), así como de epistemologías feministas, que permitan una reflexión compleja de las relaciones de poder que sostienen la desigualdad de género (Biglia, 2014; Calquín y González, 2018; Harding, 1996).

“Que el desarrollo de los conceptos no venga sólo de fuentes académicas y occidentales, por muy de izquierda que sean, por muy transformadoras que sean... Creo que si vamos a plantear una cosa alternativa, sería importante que esa definición de los conceptos no sea solo occidentalizada, que vaya a otras fuentes, incluso a fuentes que estén fuera del trabajo académico... Porque si no al final es un mecanismo de reproducción, poco emancipador en ese sentido.” (Hombre, profesor universitario).

Por último, se plantea que lo crítico también puede ser poner a debate lo contrahegemónico, evitando asimilar de forma acrítica aquellas perspectivas que se construyen en *los márgenes* en nombre de la transformación social.

“Ojo, que no siempre criticar al pensamiento oficial es lo crítico. El pensamiento oficial da lo que da, y luego hay otras escuelas que dan lo que dan...” (Hombre, trabajador de tercer sector).

“Las modas del academicismo *progre* también. Yo incluida. Identificamos los conceptos que hay que usar y empezamos a reproducirlos: decolonial, participado, situado... pero como papagayas, sin mucho solfeo ni mucha práctica detrás.” (Mujer, profesora universitaria).

3. Una metodología transformadora

Hablar sobre TFGs/TFMs transformadores condujo a la obligación de abordar la cuestión metodológica, reabriéndose los debates habituales sobre la supremacía de las técnicas cuantitativas frente a otros métodos cualitativos o dirigidos a la acción (Cabrerero y Richart, 1996; Flick, 2012; Pita y Pértegas, 2002). Debates que algunas autoras han situado en una dicotomía que,

en ocasiones, se trata de una cuestión cargada de ideología y no intrínsecamente metodológica (González y Ruiz, 2011).

“No hay que desestimar tampoco la metodología cuantitativa... Está bien que las organizaciones puedan apropiarse de estos métodos también, y usarlos, sobre todo si sirven para dar más credibilidad a lo que trabajan... pero también hay que poner en valor otros métodos menos hegemónicos.” (Mujer, profesora universitaria).

Así, se reflexiona sobre la apropiación de las metodologías más positivistas para ser usadas como herramienta de incidencia política; al tiempo que se apuesta por el uso de metodologías menos hegemónicas, como la Investigación Acción Participativa (IAP) o la sistematización de los procesos. La IAP es una metodología proveniente de los planteamientos teóricos de Paulo Freire (1998), que pretende propiciar la integración del conocimiento y la acción, involucrando a las protagonistas del estudio de manera activa en el proceso de investigación y promoviendo la construcción de conocimientos críticos y emancipadores desde el marco de la transformación social (Colmenares, 2012). La sistematización de experiencias, por su parte, consiste en ordenar, procesar y hacer comunicables los conocimientos que se producen a través de la acción y la intervención en la realidad, encuadrándose también en una perspectiva transformadora (Jara, 2018).

Estas herramientas son infravaloradas en el ámbito científico, precisamente por su cuestionamiento de la idea de *neutralidad* científica y de la relación entre *objeto* y *sujeto* de investigación, así como por su posicionamiento político-social explícito y activo, algo castigado en la práctica académica. Sin embargo, estas metodologías se ajustan en mayor medida a la lógica de la transformación social; al otorgar a los movimientos y organizaciones sociales un lugar central en el diseño y elaboración de los procedimientos de investigación, y posibilitar procesos más pausados, democráticos y participados de construcción de conocimientos. En cualquier caso, las participantes exponen las dificultades para el uso de este tipo de metodologías: un bajo reconocimiento académico (y de los tribunales de evaluación), falta de formación para desarrollar estas técnicas con rigurosidad y falta de recursos temporales, al tener que encajar el desarrollo de estos procesos en el frenético ritmo de la hiperproducción capitalista.

“Es que ese tipo de metodologías no nos las enseñan, si no buscas por tu cuenta casi ni te enteras de que existen... parece que se consideran menos científicas. Y luego hay que defender por qué las usas también...” (Mujer, estudiante universitaria).

“El reto sería incorporar a las estudiantes en los proyectos de intervención que las organizaciones tenemos en marcha. Aplicar el conocimiento a la práctica, aunque a veces no hay tiempo para hacerlo, no sabemos cómo, es todo un poco atropellado...” (Hombre, trabajador del tercer sector).

De forma similar, se señala la dificultad y la falta de formación para utilizar metodologías feministas o con perspectiva de género, denunciando como las metodologías hegemónicas están concebidas desde un punto de vista patriarcal y androcéntrico (Arruda, 2012; Batra, 2012; Biglia, 2014). Más allá de utilizar lenguaje inclusivo, se trata de que los procedimientos de producción de conocimiento sean repensados desde un posicionamiento feminista, subvirtiendo la relación entre objeto-sujeto, la dicotomía público-privado o la interdependencia teoría-práctica durante todo el proceso de la investigación, desde el diseño del estudio y la composición del propio equipo investigador, hasta la elección de la bibliografía o difusión de

los resultados, pasando por la definición de los objetivos o el tipo de metodologías que se utilizan (Ingeniería Sin Fronteras, 2020).

“Lo único que solemos hacer es dar datos desagregados por género, pero falta una lectura feminista en los resultados... Y para poder hacer esa lectura feminista, hemos debido incluir esta perspectiva en los métodos que utilizamos. Todo el poder y la nueva hegemonía cultural que está introduciendo el movimiento feminista tiene que penetrar en las aulas y ayudarnos a salirnos de esa visión androcéntrica y occidental en los modos en los que investigamos.” (Mujer, profesora universitaria).

4. Equipo y procedimiento transformador

En cuanto a la estructura para llevar a cabo este tipo de trabajos, se consensó el establecimiento de una forma geométrica triangular que supere la diada estudiante-profesor/a, incluyendo al menos una organización que participe en el conjunto del proceso, desde la definición del objeto de estudio hasta la difusión de los resultados (tanto en la difusión social como científica). Esta perspectiva ha sido ampliamente discutida en la innovación académica para la inclusión (Booth, Ainscow y Vaughan, 2011) y está pensada como un espejo de la teoría triárquica de la inteligencia (Sternberg, 1986), las inteligencias múltiples de Gardner (1994) o la cognición distribuida de Pea (2001), entendiendo que el desarrollo solo puede ser posible en la alianza entre la capacidad analítica, la experiencia y el contexto cultural como amalgama de fondos de conocimiento (ver Moll, 2013) de todos los agentes involucrados.

“Las organizaciones tenemos un conocimiento que tiene que ser reconocido dentro de la universidad, no como un objeto sino como un sujeto... Creo que poner el acento metodológico en cómo participar es importante para que sea algo verdaderamente transformador...” (Hombre, trabajador del tercer sector).

“Yo creo que los colectivos con los que trabajamos tienen que participar en el propio proceso de investigación, porque si no, por mucho que queramos visibilizar sus experiencias, lo que acabamos haciendo es hablar por ellos...” (Hombre, estudiante universitario).

Aun así, se cuestiona la capacidad real de las organizaciones para participar e implicarse de manera activa en este proceso, teniendo en cuenta los ritmos en los que se mueven y las exigencias que trae consigo el colaborar en la elaboración de un TFG/TFM. De igual modo, el profesorado hace referencia a la dificultad de materializar esta estructura triádica y generar un proceso ajustado y conciliado a los ritmos de todas las partes.

“No sé si las organizaciones sociales somos capaces tampoco... porque no es tan fácil como decir «yo quiero participar en la universidad». Exige esto también algo para nosotros y yo creo que no todas las ONGs somos capaces de estar en la universidad con el rigor que deberíamos de estar.” (Hombre, trabajador del tercer sector).

“Es difícil porque estamos marcados por los tiempos: los calendarios de cada facultad, los calendarios de las organizaciones y los proyectos, el poco reconocimiento formal que tienen los tutores para un trabajo de este tipo... Conciliar todos los calendarios y todas las expectativas es un reto.” (Mujer, profesora universitaria).

Frente a la idea del TFG/TFM como un esfuerzo meramente individual, se apuesta por la creación de espacios donde estudiantado y profesorado de distintas facultades, así como organizaciones y movimientos sociales que trabajan en distintos ámbitos, puedan encontrarse y compartir visiones y perspectivas diversas en relación a un mismo fenómeno. En este sentido,

se apuesta por superar la concepción del TFG/TFM como un *trámite* académico y entenderlo como una oportunidad para la construcción de un proceso transformador en sí mismo.

“Creo que es necesario intentar buscar espacios donde poder desarrollar TFGs que no sean individuales, que no sean desde una sola disciplina, desde una sola facultad, con una sola organización social... Yo creo que podríamos intentar buscar espacios donde confluir profesorado desde diferentes disciplinas, ONGs que están situadas en espacios diferentes...” (Hombre, profesor universitario).

“A mi me hace mucha gracia. Una vez está el trabajo acabado os pensáis (en referencia a los y las estudiantes) que lo habéis hecho solas; como si no hubiese toda una participación colectiva detrás. Lo mismo cuando el profesorado no reconocemos a las organizaciones, que son quienes conocen la realidad de primera mano; o cuando las organizaciones a nada que hacen ya piensan que han participado la de dios en un artículo... No sé bien con qué rollo meritocrático nos hemos empachado todas...” (Mujer, profesora universitaria).

“Yo creo que es importante también salirnos de esta idea que hay del TFG como un trámite que hay que hacer, para que te den el título y ya está.” (Mujer, estudiante universitaria).

Como herramienta para poder ir habilitando la idea participada en la construcción de conocimiento, se discutió sobre los territorios habitables para ello, tanto en el uso del espacio físico de la universidad como en la utilización de los espacios propios de las organizaciones. Circular y pasear (en su sentido más literal) por los lugares, es también una forma de circular en el ámbito de las ideas.

“También estaría guay que fuéramos nosotras allí, ¿no? No solo que vengan ellas, sino que vayamos nosotras a la organización... Para ver cómo trabajan y acercarnos a ese espacio también, no quedarnos siempre en la uni como si fuera el único sitio en el que se pueden hacer las cosas.” (Mujer, estudiante universitaria).

5. Difusión de resultados con impacto comunitario

En cuanto a la difusión de los resultados, se impuso la idea de que el proceso del TFG/TFM no puede terminar una vez que la o el estudiante haya presentado su trabajo ante el tribunal académico de su facultad. A este respecto, se discutió sobre la posibilidad de que las organizaciones participasen en los tribunales de evaluación, asistiendo a la defensa de los trabajos, compartiendo su feedback del proceso y explicitando (por ejemplo a través de un certificado de validación) la relevancia social del mismo.

“¿Y las organizaciones no podríamos estar en los tribunales de evaluación? ¿Algo tendremos para aportar también, no? Digo yo...” (Mujer, trabajadora del tercer sector).

“Podría agregarse un documento firmado por la organización en la que se reconoce el valor social del trabajo. Es una forma de demostrar que la organización lo ha leído, es decir, ya ha habido al menos cierta forma de transferencia” (Mujer, profesora universitaria).

Además, se insistió en la devolución de los resultados a las organizaciones y a la comunidad; una devolución que a menudo no llega a producirse, bien porque las estudiantes desconectan del trabajo realizado una vez terminan su etapa universitaria, o bien porque el ritmo y tiempo en el que se mueven las organizaciones dificulta esa reflexión más académica que

estos trabajos pueden ofrecer. En este sentido, se entiende que lograr el impacto de los trabajos supone una responsabilidad de toda la triada.

“Es que en este ritmo de hiperproducción, nos falta tiempo para leer...A veces ni nos damos el tiempo para leer los trabajos que han hecho estudiantes que han estado en prácticas con nosotras. Tendríamos que organizar sesiones específicas para eso.” (Mujer, trabajadora del tercer sector).

“Parece que expones el TFG en junio y, ala, fin del capítulo. Pero si queremos que tenga esa difusión, tenemos que comprometernos con eso. También es la parte que más miedo nos da, como... «¿Y quién soy yo para hablar de esto? Si solo he hecho un TFG...»” (Mujer, estudiante universitaria).

“La transferencia es también una transferencia del saber hacer, transferir el método para que las organizaciones sean autónomas para investigar. No transferir el método es una forma de mantener la dependencia y los privilegios. De eso va lo transformador: atreverse a perder el privilegio que da el estatus académico.” (Mujer, profesora universitaria).

Asimismo, más allá de devolver los resultados en el espacio comunitario, se plantea la posibilidad de introducir los trabajos en los canales de difusión de la academia, ya sea en forma de artículos o capítulos de libros, o como presentaciones en congresos; reconociéndose la autoría de todas las participantes, incluidos los agentes comunitarios.

“El tema de las autorías es un tema... Yo creo que hay que reconocer los aportes de los distintos agentes; pero pienso que las organizaciones tienen que hacer el ejercicio de escribir también. Que puede ser también que para las organizaciones esto no tenga valor, porque luego nadie lo lee y sólo nos es útil al profesorado, porque es por la producción académica por lo que nos miden. Y igual la difusión tiene que ser otra...” (Mujer, profesora universitaria).

“Yo no creo que no se quiera escribir, es que quizás no se quiere escribir en esos términos que sólo se entienden en la academia... Hay que usar un lenguaje más accesible si queremos que llegue también.” (Hombre, estudiante universitario).

El reconocimiento en el ámbito académico, aunque no se concibe como un objetivo en sí mismo para las organizaciones y movimientos sociales, sí emerge como una herramienta que puede ser utilizada para aumentar su capacidad de incidencia política. Estas contribuciones, deberían estar pensadas desde una lógica de *ciencia abierta* (ver Serrano, 2018), bajo la idea de que el conocimiento debe ser patrimonio de la humanidad y por tanto debe estar disponible para ella.

“Partir de un trabajo de investigación, te permite que la gente te escuche de otra manera. Porque cuando presentas los datos, lo hacemos en colaboración organización-universidad, y entonces te ponen cámaras y esas cosas.” (Hombre, profesor universitario)

“El tema de los congresos donde se llevan los trabajos.... te permite llevar problemáticas de la organización a un congreso internacional de lo que sea. Y hay otra vuelta ahí... que las organizaciones también empecemos a ocupar ese espacio académico.” (Mujer, trabajadora del tercer sector).

Finalmente, en relación con la transferencia a la comunidad, se espera que un trabajo académico transformador sea accesible y abierto para el conjunto. En este sentido, se discuten formas de difusión más tradicionales desde el activismo, como las ruedas de prensa, pero también otras formas más artísticas, que partan de las tradiciones y las prácticas culturales presentes en la propia comunidad y sean significativas para ella.

“Yo creo que tenemos que empezar a pensar en la forma de transferir el conocimiento de otra manera. Intentar ir a buscar otros espacios y que la transferencia del conocimiento no sea siempre... que se haga desde la universidad, sino que a la hora de transferir el conocimiento sea conjunto.” (Hombre, profesor universitario).

“También se pueden hacer otras cosas más allá de la típica rueda de prensa, yo creo... A mí por ejemplo me gusta mucho la *bertsolaritza*, pues igual se puede organizar un *saio* y hacer la difusión a través de *bertsos*...” (Mujer, estudiante universitaria).⁵

6. Una comunidad Moodle para el seguimiento y el acompañamiento a los agentes implicados

Tras los encuentros presenciales y la publicación de la Guía, se creó una comunidad virtual en Moodle con el fin de ofrecer un espacio continuado de discusión y acompañamiento para los agentes implicados en la elaboración de TFGs/TFMs transformadores, donde compartir experiencias a la hora de “aterrizar” y poner en práctica los conceptos, pautas y metodologías planteados en la misma.

Esta propuesta va en la línea de los planteamientos de diversas autoras y autores que, en el ámbito de la EpTS, han defendido las nuevas tecnologías como una oportunidad para la construcción de espacios virtuales de discusión y debate, donde la comunidad pueda compartir diferentes perspectivas y experiencias, construir conocimientos dialogados y desarrollar un pensamiento reflexivo, crítico y creativo a través de procesos interactivos y relacionales (Garcés-Prettel, Cantillo y Ávila, 2014; Tapia Baltazar y Téllez Ramírez, 2015).

En la comunidad Moodle, donde participan agentes distintos en cada sesión a través de la herramienta del foro virtual, se han repetido muchos de los debates acerca de cómo concretar los marcos teóricos desde la perspectiva de la transformación social, de cómo introducir la perspectiva de género más allá del lenguaje inclusivo o de cómo evitar encasillar a los colectivos vulnerabilizados con los que trabajamos durante la práctica investigadora en el papel de *objeto* de investigación, entre otros. Las/os participantes del foro valoran positivamente este proceso de acompañamiento, señalando la utilidad de compartir ideas y experiencias concretas sobre cómo llevar los planteamientos de la guía a la práctica.

“Es útil para ampliar la mirada de los trabajos que las estudiantes podemos hacer. Te abre la cabeza a temas distintos, a ver que se pueden hacer cosas con perspectivas transformadoras, y que van más allá de los típicos trabajos que a veces hacemos...” (Mujer, estudiante universitaria)

El foro se desarrolla como un espacio de generación de conocimiento en sí mismo, donde las/os participantes comparten bibliografía y otros recursos sobre teorías y metodologías alternativas. En el caso de las estudiantes, la comunidad se convierte en un espacio autogestionado de acompañamiento y apoyo mutuo, en el que hacer frente a la falta de formación que, desde esta perspectiva, aluden han recibido en sus respectivas facultades. También donde reflexionar acerca de las distintas problemáticas y contradicciones que aparecen en el desarrollo de una investigación crítica o transformadora. En él, las estudiantes pueden compartir sus vivencias y expresar sus dudas y miedos en un espacio seguro, además de sentirse acompañadas por otros agentes (profesorado, miembros de organizaciones y movimientos sociales) y aprender de su experiencia.

“Creo que es muy útil también tener estos debates interdisciplinarios, aportar desde diferentes perspectivas... creo que es una parte importante a la hora de construir algo transformador.” (Hombre, estudiante universitario).

“Para enfrentar la inseguridad de sí está bien, no... Yo nunca me había metido en esto, nunca había sido una persona especialmente activista y me siento «chiquitita» a veces. Pero esto me ha ayudado a enfrentar eso y entender mejor las implicaciones que tiene o la dimensión que puede tener mi TFG.” (Mujer, estudiante universitaria).

Para los y las tutoras, es un recurso para afianzar la relación con las organizaciones y poner en práctica la ecología de saberes; así como para estar en contacto con otras profesoras con inquietudes similares y favorecer tutorizaciones colectivas como otra forma de facilitar los procesos. Para las organizaciones sociales, el foro se convierte en un espacio de encuentro, una herramienta para sistematizar experiencias y para articular demandas sociales desde una perspectiva interseccional, al tiempo que alimentan sus prácticas desde el conocimiento académico.

“En la comunidad Moodle podemos hacer un seguimiento mayor a las estudiantes y realizar tutorías compartidas con las organizaciones; aprovechar el espacio virtual para visualizar documentos y salvar algunas cuestiones como la falta de tiempo para encontrarnos y planificar reuniones de trabajo.” (Mujer, profesora universitaria).

“Se trata de un espacio con un gran potencial de transformación. De entrada se concibe desde una plataforma de código abierto, accesible y democrática. Además permite superar las barreras geográficas, conectando lo local con lo global, las barreras temporales y sobre todo, permite convertirse en un gran repositorio de experiencias y buenas prácticas inspiradoras” (Hombre, trabajador del tercer sector).

7. A modo de cierre

La extensión de los discursos de odio contra la diversidad o el pluralismo político que estamos viviendo en la actualidad, así como la perpetuación de un modelo social de consumo medioambientalmente insostenible que ha generado unas tasas de exclusión social desconocidas en las últimas décadas (entre otras), hace cada vez más necesaria la proliferación de una *ciencia politizada* (Varsavsky, 1969), capaz de producir espacios de resistencia donde hacer frente a estos fenómenos, y generar marcos de pensamiento y acción críticos y emancipadores.

Tal como hemos concluido del proceso reflexivo de UKS, la responsabilidad social ejercitada por las universidades, y su concreción en las propuestas de TFGs y TFM transformadores, es un avance hacia la sostenibilidad, pero, surgidas desde las mismas instancias que sustentan lógicas productivistas, mercantilistas y destructoras de la vida, contribuyen también a (re)producir lo que Garcés (2019) denomina la ilustración y el conocimiento destilados, propuestas *zero* donde el conocimiento no sirve para analizar y visibilizar el núcleo de la crisis sistémica que vivimos en la era de la Globalización, ni para hacernos más cultas, sabias, sensibles e iguales.

La innovación educativa y la sostenibilidad en el ámbito universitario, así como la apuesta por incluir los objetivos de la Agenda 2030 es algo *a priori* a celebrar, aunque requiere de una mirada atenta que cuestione su utilización para dar legitimidad a una nueva forma de capitalismo 3.0 que sirva para la supervivencia de un sistema injusto para la mayoría. Un oxímoron que penetra como sinónimo de responsabilidad social universitaria.

La idea de neutralidad científica, ni es tal ni necesariamente debe serlo. “Hay que dar un paso hacia atrás y reconocer que, pese a esa crítica de despolitización, sí hay política. De alguna manera, todo es política”, decía Reyes Mate (2002, 17). En la línea de los planteamientos de Hunyadi (2015), en los últimos años, el sistema ha ido imponiéndose afectivamente de la mano de nuestras necesidades individuales (la empleabilidad del estudiantado, el desarrollo de un currículum competitivo entre el profesorado, etc.) y convirtiéndonos en autómatas reproductoras de sus valores y objetivos. En un contexto de precarización a nivel global, algunos/as autores/as han venido señalando cómo este marco precarizador está expresándose también en el propio pensamiento; es decir, en “las formas en las que la precariedad incide en el ejercicio de la razón y afecta a la actividad del pensamiento orientado al juicio público” (López Alós, 2019, 17), planteándose la cuestión de “cómo vivir, cómo ser libres, cómo pensar, crear y entrar en conversación franca con los otros (y las otras) a pesar del miedo”.

Así, las reflexiones derivadas de la Comunidad de Aprendizaje liderada por la red, abogan por propuestas más radicales que enfrenten las lógicas educativas individualistas y neoliberales que siguen dominando en la academia, sustituyéndolas por otras que cuestionen el sistema de dominación múltiple que provoca desigualdades y márgenes sociales (Goycolea y Megías, 2017; Hidalgo, García, Cubillo y Medina, 2019). El conocimiento, en la línea del pensamiento de Reyes Mate (2002), tiene que trascender del tipo de conocimientos que tanto preocupan a las autoridades políticas (y económicas), recuperando las experiencias que son invisibilizadas, reconociendo aquellas que se han perdido y que han quedado al margen de la trama de la historia.

La construcción del conocimiento a partir de las experiencias (individuales y colectivas) vividas, no debiera pensarse en términos de falta de neutralidad. Extraer conocimiento de lo vivido no supone hacerlo sin la necesaria operación reflexiva que requiere la organización de las experiencias, pero eso no supone la necesidad de fingir que podamos estar interesadas o incluso apasionadas por aquello que estudiamos (Lopez Alós, 2019).

Si bien estos planteamientos han sido abordados en el marco de los TFGs y TFM, sus propuestas pueden ser extensibles al conjunto de la producción científica y a la manera de hacer trabajos académicos, así como ser discutidas en el marco de la vida académica en su sentido más amplio. En este sentido, se muestra fundamental dotar de importancia al propio proceso de construcción de conocimiento, dando espacio y legitimidad al aprendizaje resultante del diálogo de saberes entre sujetos. Efectivamente, esta es una de las premisas propias del paradigma de la Educación para la Transformación Social, desde donde se abre una ventana de oportunidad para incorporar propuestas críticas emancipadoras propias de los feminismos o las epistemologías del Sur, que respondan a un enfoque de derechos y sirvan para poner en valor el rol social de la institución universitaria.

En este sentido, se apuesta por la creación de espacios de elaboración colectiva (de resistencia y de construcción de alternativas), posibilitando la emergencia de nuevos marcos de análisis e intervención para la transformación profunda de las condiciones sociales y de vida.

Apoiando el pensamiento de Hannah Arendt (1961), es importante vincular la educación con los grandes problemas que acechan en cada contexto sociohistórico y, en tiempos de oscuridad política y de vacío crítico en la educación, poner en valor la educación para la ciudadanía y enfrentar aquellas lógicas que anulan la capacidad de pensar y de dar respuestas. En la línea

del pensamiento de Walter Benjamin (1933): ¿Para qué valen los bienes de la educación si no nos une a ellos la experiencia?

Algunos de los puntos de partida para la elaboración de propuestas emergentes son la ecología de saberes (De Sousa Santos, 2009), el pensamiento decolonial (De Sousa Santos, 2010; Mignolo, 2010) o la epistemología feminista (Biglia, 2014; Calquín y González, 2018; Harding, 1996), teniendo siempre una actitud crítica también en relación a lo contrahegemónico que evite seguir cayendo en recetas y dogmas sin reflexión ni análisis contextualizados y ajustados a la realidad.

En el plano metodológico, tal y como decía Foucault (1985), las teorías son cajas de herramientas para ser utilizadas de manera dinámica en función de las necesidades del contexto. Así, se considera fundamental alejarnos del dogmatismo y la uniformidad, y abrazar el pluralismo metodológico defendido por Muñoz (2001), ajustando la herramienta para conocer aquello que se pretende abordar, y no a la inversa. Esta actitud pluralista nos hace incluir los métodos de investigación alternativos o minorizados, como las metodologías participativas o cualitativas (Colmenares, 2012; Jara, 2018), pero siempre garantizando la exigencia, rigor y honestidad que la construcción de conocimiento merece.

Los TFG/TFM son trabajos donde se plasma la transmisión de los valores del individualismo, la meritocracia y el logro personal en situaciones competitivas. Desde UKS se plantea la necesidad de invertir los valores subyacentes a estas herramientas de la educación universitaria, apostando por la colectivización, democratización y horizontalización de todo proceso de construcción de conocimiento (Booth, Ainscow y Vaughan, 2011; Moll, 2013). En este sentido, se plantea la posibilidad de generar TFG/TFM colectivos, inter/transdisciplinarios, con la participación de varias/os estudiantes, profesorado de distintas disciplinas, y organizaciones de distintos ámbitos, para avanzar en un conocimiento más holístico y sistémico que permita una mayor conexión entre la experiencia y la construcción teórica. En palabras de Reyes Mate (2002, 11): “Hay dos maneras de pensar o de escribir: mirando a la pared (a la pared en la que está fijada la biblioteca llena de libros), es decir, mirando a las ideas de los libros, o mirando a la vida, pensando los problemas de la vida que casi siempre están por delante de los libros y de las ideas de los libros”.

Para ello, se debería reflexionar de manera profunda y constructiva sobre el papel que cada agente debe cumplir, sobre qué puede aportar, y qué compromisos debe asumir. Desde UKS creemos que es fundamental construir una relación fluida y continuada entre profesorado, estudiantado y organizaciones sociales, que tenga en cuenta los tiempos, ritmos y códigos de cada uno de los agentes, y sea capaz de coordinar propuestas que puedan ser trasladadas a las distintas facultades, quienes, por lo general, son las que coordinan la gestión de la oferta de temas a trabajar por el estudiantado.

En el sentido expuesto por Brigitte Vasallo (2018), necesitamos un conocimiento científico que hable en el lenguaje de la comunidad (y refleje sus identidades sociales sin necesidad de recurrir a aquellos lenguajes académicos que sólo sirven para alimentar el ego de la academia), que haga parte a la comunidad en la que se inserta, de la definición de sus objetos de estudio (identificación conjunta de las emergencias sociales sobre las que investigar), cuente con ella en el proceso metodológico, y difunda los resultados con una perspectiva aplicada y de incidencia política para el cambio.

El compromiso político de la ciencia, la crítica al establecimiento académico y político, la oposición al mismo mediante la creación de alternativas, y la desobediencia a las normas explícitas e implícitas que regulan el funcionamiento universitario, son un campo minado para los agentes que se suman en esta tarea. Estos riesgos pasan, por un lado, por el deterioro de las posibilidades de desarrollar carreras académicas en términos de igualdad con quienes trabajan dentro de los márgenes de la hegemonía, y por otro, por el estrechamiento del espacio de financiación pública de las organizaciones sociales cuando salen de los marcos impuestos por quienes ejercen la gobernanza.

Las Comunidades de Aprendizaje como la aquí presentada, y la plataforma moodle habilitada para el acompañamiento de estas prácticas, presentan un gran potencial para convertirse en espacios de resistencia, capaces de acoger y fortalecer aquellas voces críticas, y constituirse en redes de apoyo que posibiliten la construcción de conocimientos participados y emancipadores, enfrentando conjuntamente las reacciones que, con ello, se vienen en contra. Al tratarse de un proceso aún incipiente, que está estableciendo su espacio como alternativa a las lógicas académicas tradicionales, desconocemos hasta qué punto será capaz de erosionar los —estrechos— límites del sistema académico actual y posicionarse como una propuesta firme y resistente ante los continuos intentos por *descafeinar* el carácter crítico y emancipador sobre el que debe asentarse la responsabilidad social de la Universidad y todas aquellas perspectivas que merezcan acogerse bajo el paraguas de la Transformación Social; o, si es por esto mismo, que este es un proceso destinado a mantenerse, incansable, en los márgenes del sistema, sostenido por la dedicación y el afán activista de quienes forman parte de este proyecto. Unirnos y habitar juntas *las grietas* (Haraway, 1995) es nuestra propuesta.

Referencias bibliográficas

- Arnos Martínez, Maitane, Maria Sarasola Fernández, Alberto Gastón Dapena, Julián Márquez Morín, Xavier Mínguez Alcaide, Itziar Guerendiain Gabás (2020). *En la grieta: Guía de elaboración de trabajos académicos transformadores*. Donostia, Unibertsitate Kritiko Sarea.
- Arendt, H. (1961). *La crise de la culture*. Paris, Gallimard.
- Arruda, Á. (2012). "Teoría de las representaciones sociales y teorías de género", en Blazquez, N., Flores, F., Ríos, M. (eds.), *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales* (2ª Ed.). México D.F., Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 317-338.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Batra, E. (2012). "Acerca de la investigación y la metodología feminista", en Blazquez, N., Flores, F., Ríos, M. (eds.), *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales* (2ª Ed.). México D.F., Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 67-78.
- Benjamin, W. (1933). *Experiencia y pobreza*. Praga, Die Welt im Wort.
- Biglia, B. (2014). "Avances, dilemas y retos de las epistemologías feministas en la investigación social", en Mendi-Azkue, I., Luxán, M., Legarreta, M., Guzmán, G., Zirion, I., Azpiazu-Carballo, J. (eds.), *Otras formas de (re) conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*. Bilbao, Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional Hegoa, pp. 21-44. Disponible en http://publicaciones.hegoa.ehu.es/uploads/pdfs/269/Otras_formas_de_reconocer.pdf?1488539836

- Bilmes, G. M., Carrera, J., Andriani, L. R., y Liaudat, S. (2017). *Ética, ciencia y compromiso político. Opciones y alternativas desarrolladas por científicos/as sensibles a los problemas sociales*. Cátedra Libre Ciencia, Política y Sociedad. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/63872>
- Booth, T., Ainscow, M., y Vaughan, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (3ª Ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bourdieu, P. F. (2003). *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona, Anagrama.
- Cabrero, J. y Richart, M. (1996). "El debate investigación cualitativa frente a investigación cuantitativa". *Enfermería Clínica*, 6 (5), pp. 212-217.
- Calquín, C. y González, H. (2018). *Epistemologías feministas desde el sur: Aportes, tensiones y perspectivas*. Santiago, RIL editores.
- Colmenares, A. M. (2012). "Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción". *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 3 (1), pp. 102-115. Disponible en: <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/abs/10.18175/vys3.1.2012.07>
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México D.F., Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/Siglo XXI Editores.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Para descolonizar Occidente: Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires, UBA Sociales Publicaciones.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, Ediciones Morata.
- Foro Mundial sobre la Educación (2015). *Declaración de Incheon: Educación 2030. Hacia una Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad y un Aprendizaje a lo Largo de la Vida para Todos*. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_spa
- Foucault, M. (1985). "Poderes y Estrategias", en *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid, Alianza Editorial, pp. 73-86.
- Garcés, M. (2019). *Humanidades en acción*. Barcelona, Rayo Verde.
- Garcés-Pretzel, M., Cantillo, R. R., y Ávila, D. M. (2014). "Transformación pedagógica mediada por tecnologías de la información y la comunicación (TIC)". *Saber, Ciencia y Libertad*, 9 (2), pp. 217-228. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5104968>
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Giroux, H., (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós.
- Goikoetxea, J. (2013). "Nation and democracy building in contemporary Europe: the reproduction of the Basque demos". *Nationalities Papers*, 42 (1), pp. 145-164. Disponible en <https://doi.org/10.1080/00905992.2013.830600>
- González, N. F. (2017). "La lucha simbólica por la educación en la globalización neoliberal". *Revista Brasileira de Educação*, 22 (71), pp. 1-23. Disponible en <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017227171>
- González, J. L., y Ruiz, P. (2011). "Investigación cualitativa versus cuantitativa: ¿dicotomía metodológica o ideológica?". *Index de Enfermería*, 20 (3), pp. 189-193. Disponible en <http://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962011000200011>
- Goycolea, R., y Megías, M. (2017). *Objetivos del Desarrollo Sostenible: una mirada crítica desde la Universidad y la Cooperación al desarrollo*. Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10017/32860>
- Habermas, J. (2001). *Textos y contextos*. Barcelona, Ariel.
- (H)ABIAN 2030. *Estrategia de Educación para la Transformación Social*. Disponible en <https://www.elankidetza.euskadi.eus/informacion/habia-n/x63-content7/es/>

- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Madrid, Ediciones Cátedra.
- Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Madrid, Ediciones Morata.
- Hidalgo, A. L., García, S., Cubillo, A. P., y Medina, N. (2019). "Los Objetivos del Buen Vivir. Una propuesta alternativa a los Objetivos de Desarrollo Sostenible". *Iberoamerican Journal of Development Studies*, 8 (1), pp. 6-57. Disponible en https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.354
- Hunyadi, M. (2015). *La tiranía de los modos de vida*. Madrid, Ediciones Cátedra.
- Ingeniería Sin Fronteras (2020). *Camino hacia la transformación social: TFG y TFM como herramienta de cambio*. Disponible en <https://nube.isf.es/index.php/s/S3xRQQkQWbmTLJ9>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá, Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE. Disponible en <http://hdl.handle.net/20.500.11907/2121>
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- López Alós, J. (2019). *Crítica de la razón precaria. La vida intelectual ante la obligación de lo extraordinario*. Madrid, Catarata.
- Martínez, L., y Amigot, P. (2015). "El espíritu de empresa en la educación. Análisis del discurso europeo y su adopción en el estado español: ¿qué sujetos para qué sociedad?". *Revista Tempora*, 18, pp. 13-35. Disponible en <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/4727>
- Medina, R. M., y Rodríguez, F. J. (2004). "Ciencia, tecnología y militarismo", en Molina, B., y Muñoz, F. A. (eds.), *Manual de paz y conflictos*. Granada, Universidad de Granada, pp. 277-300.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires, Ediciones del Signo.
- Moll, L. (2013). *L. S. Vygotsky and Education*. New York, Routledge. Disponible en <https://doi.org/10.4324/9780203156773>
- Muñoz, F. (2001). *La paz imperfecta*. Granada, Editorial Universidad de Granada.
- Pea, R. (2001): "Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación", en Salomon, G. (ed.), *Cogniciones distribuidas: Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires, Amorrortu editores, pp. 75-125.
- Pita y Pértegas, (2002). "Investigación cuantitativa y cualitativa". *Cadernos de Atención Primaria*, 9, pp. 76-78.
- Reyes-Mate, M. (2002). "Política, justicia, educación". *Theoría: Revista del Colegio de Filosofía*, 13, 11-31.
- Restrepo, E. (2016). "Descentrando a Europa: aportes de la teoría postcolonial y el giro decolonial al conocimiento situado". *Revista Latina de Sociología*, 6 (1), pp. 60-71. Disponible en <https://doi.org/10.17979/relaso.2016.6.1.1965>
- Rowe, D. E. y Schulmann, R. (2007). *Einstein on Politics. His Private Thoughts and Public Stand on Nationalism, Zionism, War, Peace, and the Bomb*. Princeton, Princeton University.
- Serrano, J. C. (2018). "Repositorios públicos frente a la mercantilización de la Ciencia: apostando por la ciencia abierta y la evaluación cualitativa". *MÉI: Métodos de Información*, 9 (17), pp. 74-101. Disponible en <https://doi.org/10.5557/IIIMEI9-N17-074101>
- Silva Rojas, M. (2020). "Neutralidad y universalidad. La crítica intercultural de Raimon Panikkar a la cultura técnico-científica occidental". *Utopía y Praxis Latinoamericana: Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 25 (88), pp. 55-65. Disponible en <https://doi.org/10.5281/zenodo.3633752>
- Sternberg, R. J. (1986). *Las capacidades humanas: un enfoque desde el procesamiento de la información*. Barcelona, Editorial Labor.

- Tapia Baltazar, J. M., y Téllez Ramírez, M. (2015). "La presencia de las TIC en el aula. Un camino hacia la educación transformadora en la universidad". *Revista Integra Educativa*, 8 (2), pp. 105-125. Disponible en http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432015000200007&lng=es&nrm=iso
- Torres-Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid, Ediciones Morata.
- UNESCO (2015). *Rethinking Education: Towards a global common good?* Disponible en <https://unevoc.unesco.org/e-forum/RethinkingEducation.pdf>
- Varsavsky, O. (1969). *Ciencia, política y cientificismo*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Vasallo, B. (2018). *Pensamiento monógamo, terror poliamoroso*. Madrid, La Oveja Roja.

Notas

1. En este escenario, más de 2500 investigadores/as entre los/as que se encuentran profesionales independientes, investigadores del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) y de otro tipo de organismos nacionales e internacionales, redactaron un manifiesto contra el falseamiento y manipulación de los datos que la extrema derecha realiza para justificar sus posiciones xenófobas, homófobas y machistas, entre otras.
2. En el contexto de la CAPV, organizaciones como Economistas Sin Fronteras, Emaús Fundación Social, la Fundación Joxemi Zumalabe, el Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional HEGOA, Ingeniería Sin Fronteras en su sección universitaria o Unibertsitate Kritikoa Sarea, son algunas de las referencias en esta línea de trabajo.
3. El Congreso de Estudiantes de la UPV/EHU "Nuestros Trabajos Fin de Grado (TFG) sirven para transformar el mundo" y otras convocatorias de Premios en distintas universidades (Premios "Treballs de Fi de Grau sobre Desenvolupament Sostenible i Justícia Global" en la Universidad Autónoma de Barcelona, Premios "Agenda 2030 para la Transformación Social y el Desarrollo Humano Sostenible" en la Universidad de Islas Baleares, etc.), así como a nivel del Estado español (Premios "Universidad, Conocimiento y Agenda 2030", convocados por la Fundación Carolina, la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo y la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas), son algunos ejemplos de ello.
4. Utilizamos el concepto de "*grieta*" como sinónimo de "fisuras" que puedan existir en el sistema (en este caso, como el requisito académico de tener que realizar un TFG/TFM para alcanzar una titulación académica) y que pueden ser utilizadas para introducir en él una perspectiva crítica y alternativa a la hegemónica.
5. La *bertsolaritza* (o *bertsolarismo*) es una tradición proveniente de la cultura y la literatura oral vascas, que consiste en el arte de cantar en verso (*bertso*, en euskera) de manera improvisada para conversar o pronunciar un discurso, rimando y respetando la métrica establecida. El *saio* sería el recital o la función donde se cantan los *bertsos*.