

Universidades

Año LXXV, Nueva época, núm. 104, abril-junio 2025.

ISSN 0041-8935



DEL 180-90

UNIÓN DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Consejo Ejecutivo

Presidencia: Ing. Jorge Calzoni, rector de la Universidad Nacional de Avellaneda, Argentina.

Vicepresidencia Región Andina: Dra. Jeri Ramón Ruffner, rectora de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. **Vicepresidencia Región Brasil:** Vacante **Vicepresidencia Región Caribe:** Dra. Miriam Nicado García, rectora de la Universidad de La Habana, Cuba. **Vicepresidencia Región Centroamérica:** Dr. Eduardo Flores Castro, rector de la Universidad de Panamá, Panamá. **Vicepresidencia Región Cono Sur:** Dr. Jhon Boreto, rector de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. **Vicepresidencia Región México:** Dr. José Antonio de los Reyes Heredia, rector general de la Universidad Autónoma Metropolitana, México. **Vicepresidencia de Organizaciones y Redes:** Mtra. Ximena Cardoso Arango, directora de Relaciones internacionales de la Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales, Colombia. **Vicepresidencia de la Autonomía:** Dra. Lina Uribe Correa, rectora de la Universidad Antonio Nariño, Colombia. **Vocalía de Organismos de Cooperación y Estudio:** Dr. Rogelio Pizzi, decano de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Vicepresidencias alternas

Región Andina: Dr. Miguel Ruiz Rubiano, rector de la Universidad El Bosque, Colombia. **Región Caribe:** Mtra. Alejandra Hernández Acosta, Universidad Abierta para Adultos, República Dominicana. **Región Centroamérica:** Dr. Odir Aarón Fernández Flores, rector de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras. **Región Cono Sur:** Lic. Hugo O. Andrade, rector de la Universidad Nacional de Moreno, Argentina. **Vicepresidencia de Organizaciones y Redes:** Dra. Rossana Valeria de Souza e Silva, directora ejecutiva del Grupo de Cooperación Internacional de Universidades Brasileñas (GCUB). **Vocalía alterna de Organismos de cooperación y estudio:** Mtra. Mitzi Gómez, coordinadora de relaciones internacionales de la Asociación Latinoamericana de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración (ALAFEC).

Secretaría general: Dr. Roberto Escalante Semerena, Ciudad de México, México.

⌘ **Vicepresidencia Región México:** Dr. Saúl Cuautle Quechol, S.J. Rector Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México.

Universidades

DIRECTOR

Javier Torres Parés

COORDINADOR

Nicolás Dip

EDITOR

Praxedis Razo

COMITÉ EDITORIAL

Armando Alcántara. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, MÉXICO.

Marcelo Knobel. ACADEMIA MUNDIAL DE CIENCIAS, UNESCO.

Marcial Rubio. Pontificia UNIVERSIDAD CATÓLICA DE PERÚ, PERÚ.

Francisco Tamarit. UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, ARGENTINA.

Martín Unzué. UNIVERSIDADES DE BUENOS AIRES Y NACIONAL DE LA PLATA, ARGENTINA

Miguel Ángel Urrego. UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO, MÉXICO.

Eduardo Remedi. CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS AVANZADOS, MÉXICO. ✎

SECRETARÍA TÉCNICA

Analhi Aguirre. UNIÓN DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, MÉXICO.

Iris Santacruz Fabila. UNIÓN DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, MÉXICO.

Edgar Sandoval Gutiérrez. UNIÓN DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, MÉXICO.

PORTADA, CONTRAPORTADA E INTERIORES

Fernando del Paso.

De la serie Destrucción del orden, fechada en 1990.

Tinta china con colores, sin medidas.

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Olivia González Reyes

TRADUCCIÓN

Ana Amador, portugués

Iliana Fuentes, inglés

CORRECCIÓN

Tania Ruiz

Esaú López Fraga

AGRADECIMIENTOS

A la familia Del Paso

ICONOGRAFÍA

En esta ocasión celebratoria, más que con la exactitud, buscamos a grandes líneas orientarnos en una obra plástica que no necesariamente quiso ser por demás a conciencia. Nunca por encima de su literatura, la gráfica de Fernando del Paso reclama aún su propio espacio, y este acompañamiento no es más que un pequeño esfuerzo mucho muy lúdico, tono en el que se resguarda cada lienzo infinito, por írselo mostrando. Tomando esto en cuenta y que siempre la técnica es tinta china y, en su caso, con colores, se consigna que en las páginas 12 y 25 hay un detalle de lo que en la 16 es una visión de 1979 sin medidas. Que en la página 32 hay un cuadro de la serie *Castillos en el aire*, de 1980. Que en la 39 hay otra visión del 79 también sin medidas. Que en la página 46 vuelve la serie *Castillos en el aire*, fechada en 2001 sin medidas. Que en la 50 hay, de la serie *Destrucción del orden*, fechada en 1991, de donde se desprende un par de detalles para la página 60, y que comparte serie con lo exhibido en la página 53. En la 67 hay una visión de 1988, sin medidas, pero que siembra fragmentos en las páginas 70, 73-74. En la página 85 hay una visión fechada en el 82, de donde se desprenden fragmentos en la página 88. En la 99 hay una visión de 1978 sin medidas, que deja fragmentos en las páginas 104 y 108. Para las páginas 142-143 se usó una visión de 1977 que se consiguió empatar con un fragmento del capítulo “La muerte de nuestro espejo” de su propia obra literaria *Palinuro de México*, del mismo año.

La revista **Universidades** se une a la iniciativa de libre acceso a la información, por lo que se permite la reproducción total o parcial y la comunicación pública de la obra, siempre que no sea con finalidad comercial y que se reconozca la autoría de la obra original. No se permite la creación de obras derivadas.

Las opiniones expresadas en la presente publicación son responsabilidad de los autores. No reflejan la visión o juicio de la UDUALC o de algunos de sus miembros afiliados.

Universidades está indizada en:

- Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) www.iisue.unam.mx/iresie
- Sistema Regional de Información en Línea para revistas científicas en América Latina, el Caribe, España y Portugal. (Latindex_Catálogo)
- Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALyC) <https://www.redalyc.org/>

Universidades es una publicación trimestral editada por la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, UDUALC, especializada en asuntos de educación superior, en donde se analiza la dinámica, situación y perspectivas en esta área. Asimismo, conforma una tribuna para el pensamiento universitario en general y muy particularmente para el que emana de las instituciones afiliadas a la UDUALC, por lo que el material que publicamos es representativo de múltiples sectores de opinión, y cada autor es responsable de su contenido.

La proyección de nuestra revista es hacia toda América Latina y el Caribe, además de otras instancias de Europa y Estados Unidos. Toda la correspondencia deberá dirigirse a Praxedis Razo al apartado postal 2-450, Ex-Hipódromo Peralvillo, Ciudad de México o a los siguientes correos electrónicos: praxedis.razo@udualc.org y publicaciones@udualc.org

ISSN: 2007-5340. Publicación periódica.

Año LXXV, Nueva época, núm. 104, abril-junio, 2025.

DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2025.104>

CONTENIDO

Un crisol de vivencias, políticas, geografías, historias y memorias

PRESENTACIÓN

La Universidad en riesgo <i>Javier Torres Parés</i>	6
--	---

INTRODUCCIÓN

Un crisol de vivencias, políticas, geografías, historias y memorias. Universidades y movimientos estudiantiles latinoamericanos y caribeños del siglo XXI <i>Nicolás Dip</i>	8
--	---

DOSSIER

Vencer el reflujo: el Frente Estudiantil por una Educación Pública, Accesible y de Calidad de Puerto Rico <i>Francisco A. Santiago Cintrón</i>	16
---	----

Universidades bajo asedio.

La educación superior argentina durante el primer año del gobierno de Javier Milei <i>Nicolás Arata, Belén Trejo y Lucía Rubstein</i>	33
--	----

Cartografía feminista en la Universidad de San Carlos de Guatemala: una historia para contar <i>Ana Silvia Monzón</i>	47
--	----

Movimientos feministas estudiantiles en la UNAM, su impacto en la transformación institucional y comunitaria: avances y retos <i>Erika Romo Romo, Vianey Mejía Jiménez y Karla Paulina Amozurrutia Nava</i>	63
--	----

El Archivo del Movimiento Estudiantil en España: un repositorio digital para preservar y democratizar la memoria ciudadana <i>Enrique Maestu Fonseca</i>	79
---	----

A DISTANCIA

La ciencia del diseño, el diseño de la IA y la educación <i>Beatriz Fainholc</i>	94
---	----

DE COYUNTURA

Las universidades mayas de Guatemala. Contexto, obstáculos, procesos de construcción, logros y desafíos <i>Daniel Mato</i>	109
--	-----

REFLEJOS

Plástica "Como 40 regulares..." <i>El editor</i>	146
--	-----

RESEÑA

El viaje real hacia lo irreal <i>Luis E. Melchor Flores</i>	150
--	-----

Andantes <i>Analhi Aguirre</i>	153
-----------------------------------	-----

SEPARATA 2/4

LXXV Aniversario de Universidades	154
-----------------------------------	-----

La Universidad en riesgo

Resultado de un largo proceso histórico, la universidad reclamó el derecho de organizarse libremente para cumplir con sus fines e impartir sus enseñanzas e investigaciones con toda libertad, como señaló Alfonso Caso.

Se estableció el principio de la libertad de cátedra e investigación y la autonomía como postulados esenciales para la vida de la institución. La universidad, concebida como una unidad de cultura diversa y plural, base de su organización democrática, sería parte, a su vez, de la organización democrática del Estado.*

En su desarrollo, la educación superior contemporánea se ha masificado, convirtiéndose en un factor de movilidad social que aspira a aliviar las desigualdades de oportunidad y bienestar entre clases y grupos sociales, pero también a mostrar las muy variadas manifestaciones ideológicas y culturales que caracterizan a nuestras sociedades. Por ello, la educación, incluida la superior, fue reconocida como un derecho humano que el Estado debe financiar.

En ese entorno, la Universidad, para su gobierno y para su orientación académica, ha debido responder a las demandas de democratización. Se le plantea dar una mayor participación a estudiantes y profesores en sus más importantes decisiones, en su estructura institucional y en el núcleo mismo de la producción de conocimiento. Ha debido responder, asimismo, a las demandas de sus comunidades, que exigen respuesta a requerimientos cada vez más urgentes, y esto ha ocurrido en el marco del ejercicio de su autonomía.

Las instituciones de educación superior en los diversos países de América Latina y el Caribe se han vinculado crecientemente con sus respectivos círculos sociales incorporando a su organización y a sus contenidos académicos a nuevos sujetos y demandas sociales que las interpelan.

Las universidades han sido constantemente requeridas para integrar en su seno el dinamismo impulsado por grupos sociales diversos por su cultura, su posición social, sus identidades étnicas y su identidad de género.

En este sentido, los movimientos estudiantiles, y más recientemente las demandas feministas, han jugado un rol esencial. Estos movimientos sociales mostraron la posibilidad de la existencia de una intelectualidad crítica del sistema económico y político, señalaron la importancia de atender los principales problemas de sus respectivos países y de participar en las luchas por las conquistas sociales.

Son los movimientos estudiantiles que han sabido reconocer la necesidad de la defensa de la libertad política, así como la lucha en contra de la violencia de género y, asimismo, enarbolar las demandas que exigía la situación de los estudiantes en las universidades, relacionadas con una mayor participación de estudiantes y profesores en la organización y orientación de dichas instituciones.

Actualmente, en muy diversas regiones, las luchas estudiantiles se han exacerbado frente al panorama impuesto por el neoliberalismo en las últimas décadas. Contrario a los valores liberales y humanistas, las ideologías constitutivas del neoliberalismo, impulsadas por movimientos de derecha y ultraderecha, replantean la función de las universidades.

Con diversa intensidad en distintos países, incluido el caso de los Estados Unidos, amplios sistemas burocráticos están dedicados a premiar y mercantilizar el conocimiento y la enseñanza a su juicio considerados pertinentes, y a calificar los contenidos académicos que deberán aprender los estudiantes.

Ajenos a la autonomía universitaria, dichos aparatos regulan la matrícula y la contratación de profesores, y por medio de numerosos mecanismos regulan el financiamiento de las instituciones educativas. Con insistencia creciente se plantea reducir el financiamiento estatal y aumentar el costo de la matrícula en las universidades públicas.

La maquinaria funciona con programas que sujetan el trabajo de estas instituciones. Dichos programas imponen el control de los recursos a la producción intelectual y establece, casi sin excepción, el abandono de la docencia y de las humanidades con graves consecuencias para la vida cultural.

La educación, lejos de ser un derecho humano, se ve como una inversión que debe juzgarse en función de su rentabilidad. Hoy en día, también a la universidad se le objeta por su apertura a los estudiantes extranjeros, por su compromiso social o por su reconocimiento de la diversidad cultural y de identidad de género, entre otros valores cuestionados por las ideologías de derecha. Los movimientos estudiantiles, de académicos y trabajadores universitarios no académicos, enfrentan esta embestida política e ideológica.

Los artículos de la presente entrega de *Universidades* abordan estos temas en casos tan significativos como el de Argentina, bajo el gobierno de Javier Milei, y la situación existente en México, Puerto Rico, Guatemala y en España, países en los que los movimientos sociales de mujeres, de estudiantes y otros amplios colectivos hacen frente a esta deriva política e ideológica que amenazan a las universidades.

Por ello, este número se torna fundamental para visibilizar y reconocer las luchas de los múltiples movimientos estudiantiles que replican, sin duda alguna, a aquel instante emblemático y antecesor, la Reforma Universitaria de 1918.

* Ley Orgánica de la UNAM, comentada y concordada. Exposición de motivos. 50 años Ley Orgánica, Oficina del Abogado General, Dirección General de Legislación universitaria, México, UNAM, 1995. p.11.

Javier Torres Parés

Un crisol de vivencias, políticas, geografías, historias y memorias.

Universidades y movimientos estudiantiles latinoamericanos y caribeños del siglo XXI

NICOLÁS DIP

División de Historia, Centro de Investigación
y Docencia Económicas, CIDE.

Las universidades y sus movimientos estudiantiles han sido analizados y debatidos desde hace años por las ciencias sociales en América Latina y el Caribe.¹ Una premisa de esos acercamientos en el siglo XX era que tanto unas como otros constituían ámbitos indispensables en la discusión del pasado, el presente y el futuro de las sociedades de nuestro continente.

En esos intercambios, muchas veces, la intención no era solamente conocer sus formas y grados de injerencia en el campo político, social, cultural y educativo más amplio, sino incluso proponer un conjunto de políticas para transformar a las universidades y profundizar o contener a los activismos estudiantiles. El asunto, cabe aclarar, no era patrimonio exclusivo de ninguna orientación ideológica particular, sino que participaban científicos sociales referenciados con izquierdas, derechas o con posicionamientos políticos que escapaban a esas dicotomías clásicas.

Sobre esos abordajes y debates pueden encontrarse distintos ejemplos, pero las trayectorias contrapuestas del brasileño Darcy Ribeiro y el griego nacionalizado estadounidense Rudolph Atcon, en los años sesenta y setenta, expresan muy bien esas cuestiones. Desde corrientes políticas e ideológicas antagónicas, ambos estudiaron sistemáticamente las universidades latinoamericanas, participaron en distintos proyectos de gestión, asesoramiento y reforma universitaria en la región y problematizaron las implicancias de la politización estudiantil.

La perspectiva programática y práctica que pregonaban se manifiesta en la elección del mismo título para sus escritos más célebres en la materia: *The Latin American University* (Atcon, 1961) / *La universidad latinoamericana* (Ribeiro, 1968). Los dos buscaban alejar a las casas de estudio de un modelo basado en la formación de profesionales liberales, y orientarlas tanto a la investigación científica como a la injerencia en la solución de problemáticas sociales concretas.

Aunque para implementar ese plan proponían distintas medidas, como atestigua su posicionamiento divergente frente a la participación de los estudiantes en el gobierno de las universidades. Mientras para Atcon era una fuente de conflicto necesaria de erradicar, porque conducía a la desestabilización de las instituciones de educación superior, para Ribeiro tenía una faz dinámica porque permitía repensar las estructuras académicas desde proyectos de transformación revolucionaria más amplios.²

Ese tipo de abordajes e intervenciones sobre el tema universitario y político estudiantil parece haber perdido intensidad a fines del siglo XX, en un panorama global que pregonaba el fin de las ideologías y las políticas neoliberales. Por esa razón, académicos latinoamericanos, como Pedro Krotsch (2002) o Imanol Ordorika (2006), llamaban en los albores de la nueva centuria a repolitizar los estudios sobre educación superior y volver a prestar atención a los actores político-educativos, con énfasis en los propios movimientos estudiantiles que eran cuestionados por no tener la misma potencialidad política y social de épocas anteriores.

Desde esas visiones se criticaban, sobre todo, los análisis que pasaron a preocuparse casi exclusivamente por asuntos institucionales y que entendían a la educación superior como un espacio neutral, donde la interferencia de la política y de los activismos estudiantiles no hacía más que distorsionar sus funciones específicas. El cuestionamiento a las pesquisas institucionalistas dejó abierto un interrogante que aún es válido en la actualidad, ¿qué llevó a varios científicos sociales ha desvalorizar el abordaje de la política como una dimensión constitutiva de las universidades y de los actores que forman parte de ella? ¿No era un objeto central de atención que ponían en primer plano las ciencias sociales latinoamericanas en sus estudios clásicos en la materia, en la que participaban destacados sociólogos (como el argentino Juan Carlos Portantiero, la brasileña Marialice Mencarini Foracchi, el chileno Manuel Antonio Garretón, el uruguayo Aldo Solari y el mexicano Pablo González Casanova)?

Que ese tipo de preguntas, en torno a los estudios y debates sobre las universidades y los activismos estudiantiles del siglo XXI, sigan abiertas, muestra que todavía el manto de sospecha y las dudas sobre la relevancia de los análisis políticos de esas experiencias continua presente. A lo que se suma que, en el escenario internacional y latinoamericano contemporáneo, se hacen cada vez más visibles fuerzas políticas que descreen e incluso deslegitiman el rol de las universidades y de los actores políticos-educativos.

Ante este panorama de la presente centuria, ¿cómo profundizar, desde las ciencias sociales, investigaciones y controversias sobre las relaciones entre universidades, activismos estudiantiles y política en América Latina y el Caribe? ¿Cómo

incentivar más redes académicas, publicaciones y ámbitos regionales, donde se discuta la actualización de esas agendas de estudio colectivo con la participación de académicas y académicos de distintas generaciones, en diálogo con otros sectores políticos, sociales y culturales?

Las labores y contribuciones que se vienen realizando en esta dirección en distintos países de América Latina y el Caribe son variopintas. Desde hace tiempo existen iniciativas relevantes que discuten ese y otros temas vinculados a la universidad y los activismos estudiantiles. Un aporte reciente es el de la académica argentina Sandra Carli y su libro *La universidad como espacio biográfico* (2023). Retomando, crítica y creativamente, el enunciado reformista “vida universitaria”, el cual Deodoro Roca utilizaba en varios de sus escritos de 1918, donde incitaba a “ir a nuestras universidades a vivir, no a pasar por ellas” (Carli, 2023, p. 11),³ la autora propone una perspectiva no muchas veces transitada: el enfoque biográfico, donde la narración de la vida estudiantil, profesoral, académica o profesional aparece en un primer plano, pero no desde un relato lineal, sino en el marco de las tensiones, contradicciones y complejidades que hacen al itinerario y posicionamiento de todos los actores político-educativos.

Esta contribución es importante. Porque en la actualidad predominan muchas hagiografías y miradas acríticas sobre la biografía de figuras relevantes vinculadas a las universidades latinoamericanas. Como muestra, basta visualizar varias de las intervenciones en torno a la trayectoria del propio Pablo González Casanova, una persona clave en la consolidación de la sociología en nuestro continente y en los debates en torno a la cuestión universitaria. También no deja de ser paradójico, con un cierto sesgo adultocéntrico, que si bien existe una literatura significativa sobre la trayectoria biográfica de los viejos protagonistas de la Reforma Universitaria de 1918 e incluso de experiencias político-universitarias-estudiantiles de los años sesenta y setenta, contamos con mucho menos material sobre las generaciones de fines del siglo XX y, sobre todo, del siglo XXI.

La propuesta de Carli busca abordar a las universidades y a los movimientos estudiantiles como un ámbito complejo de vivencias, más que como un simple objeto de estudio y debate. Permite resaltar otros tres espacios que se entrecruzan con el biográfico, que a su vez requieren de mayores contribuciones en la actualidad. Las experiencias que indagamos también son un espacio geográfico. Esta aseveración abre el interrogante de si en las ciencias sociales poseemos una visión geopolítica, social y educativa integral con un abordaje amplio y simultáneo de las universidades y de los activismos estudiantiles contemporáneos de América Latina y el Caribe.

¿Contamos con ópticas de análisis comparativas, regionales o transnacionales que sean capaces de no sólo quedarse en los

casos más recurrentes del Cono Sur y México, sino considerar a las realidades heterogéneas de América Central, la zona andina del continente (Bolivia, Ecuador, Perú y el norte de Argentina), Paraguay y los países del Caribe de habla hispana, anglosajona y francófona? ¿Podimos consolidar un diálogo profundo y sistemático entre los estudios que se producen en Brasil con los del resto de América Latina? Las respuestas a estas preguntas aún necesitan discutirse más detenidamente, aunque la ausencia de cartografías complejas y exhaustivas, basadas en un trabajo colaborativo continental, sobre las universidades y los activismos estudiantiles del siglo XXI es sintomático al respecto.

Junto a la dimensión vivencial y geográfica no debe perderse de vista, aunque parezca una cuestión más recurrente, a las universidades y a los activismos estudiantiles como un espacio político. El panorama global y latinoamericano actual necesita profundizar las investigaciones sobre las participaciones “desde dentro” y las intervenciones “desde fuera” que realizan en las universidades y en los ámbitos de participación política estudiantil las diversas fuerzas políticas contemporáneas.

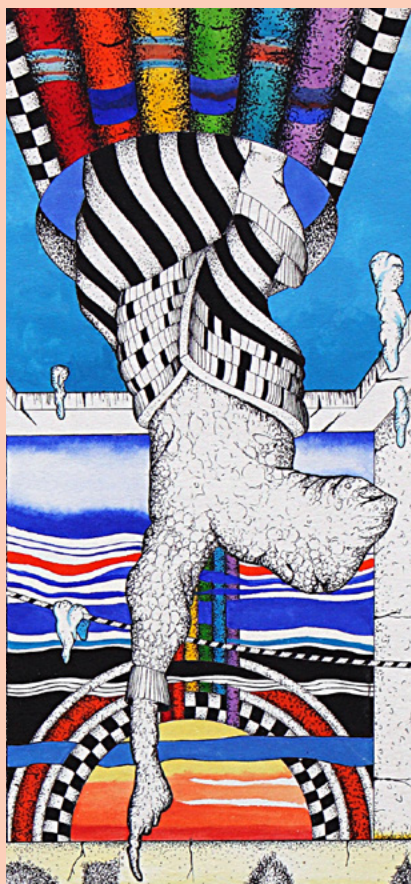
Esta cuestión se vuelve acuciante con lo que se nombra, no sin debates de por medio, como las “nuevas derechas globales”, quienes cuentan con manifestaciones particulares en el continente, como las de Javier Milei en Argentina, Jair Bolsonaro en Brasil y Nayib Bukele en El Salvador. Esto no sólo pone en el centro el interrogante de qué relaciones tienen las universidades con esas corrientes políticas, sino otros tópicos más interesantes, como la pregunta sobre si esas experiencias poseen activismos estudiantiles propios, o si tienen consenso y apoyo entre otros actores políticos-educativos.

Además, si se visualizan otras aristas desde las escalas políticas, es llamativo los pocos estudios disponibles sobre cómo la participación política estudiantil del siglo XXI influye o no en los proyectos, normativas y medidas que llevan adelante las universidades del continente. Ese señalamiento es sugerente, si se tiene en cuenta que la tan citada y rememorada Reforma de 1918 había llamado la atención sobre la injerencia que tienen las movilizaciones estudiantiles en el gobierno y la gestión de las universidades. Ante esta paradoja quedan abiertas preguntas importantes, ¿no tuvieron ningún tipo de influencia el movimiento feminista y los activismos estudiantiles de mujeres en las modificaciones burocráticas y normativas recientes, que incorporaron varias universidades latinoamericanas y caribeñas en pos de erradicar la violencia y las desigualdades de género en su interior?

El último aspecto para destacar es que las universidades y los movimientos estudiantiles del siglo XXI son espacios de resguardo de historias y memorias. Esto significa reconocer que son ámbitos de conservación de archivos que deben contener su trayectoria histórica compleja y los testimonios de sus distintos actores político-universitarios. En este aspecto, los desarrollos son desiguales en la región. Se sabe que varias instituciones poseen sus propios archivos físicos con ciertos avances en digitalización, a los que dedican distintos grados de atención y recursos según el país en cuestión.

Lo mismo puede decirse de algunos nucleamientos estudiantiles reconocidos de larga data. La propia Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile tiene su Archivo y Centro de Documentación FECh, donde cuenta con materiales digitalizados. A pesar de estas iniciativas existentes, queda como un desafío a futuro la creación y consolidación de archivos digitales de acceso abierto en que participen distintas casas de estudio de América Latina, como el propuesto recientemente por la propia Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUALC)⁴.

Aunque estos espacios deberían, entre otras labores, ser capaces de cruzar la historia de las propias instituciones con las distintas vivencias de política estudiantil que experimentaron a lo largo de su trayectoria. La tarea requiere diálogos entre distintos actores políticos y educativos, como muchos recursos materiales, tecnológicos y humanos. Sería un proyecto acuciante y necesario de querer profundizar la larga, compleja y valiosa historia que poseen las universidades y los movimientos estudiantiles de América Latina y el Caribe.



El presente dossier se titula “Un crisol de vivencias, políticas, geografías, historias y memorias” porque busca abordar a las universidades y a los movimientos estudiantiles de América Latina y el Caribe del siglo XXI, desde esos espacios superpuestos y complementarios. De esta manera, está compuesto por cinco artículos de académicas y académicos que pertenecen a distintas generaciones y países.

Los primeros cuatro trabajos están dedicados a experiencias universitarias y estudiantiles de la región, ubicadas en Argentina, Puerto Rico, México y Guatemala, mientras la última aborda un caso vinculado a España, con la intención de generar diálogos entre el continente y otros espacios geográficos.

El primer artículo “Vencer el reflujo: el Frente Estudiantil por una Educación Pública, Accesible y de Calidad de Puerto Rico” es de Francisco Andrés Santiago Cintrón. Su intención al abordar esa experiencia político-educativa del siglo XXI, es ubicar en primer plano a los movimientos

estudiantiles surgidos en el Caribe insular latinoamericano, muchas veces omitidos o dejados en un segundo lugar en los enfoques más clásicos que indagan a la región desde un reduccionismo geográfico considerable.

El segundo artículo, en cambio, corre la mirada hacia las instituciones y se titula “Universidades bajo asedio. La educación superior argentina durante el primer año del gobierno de Javier Milei”. El texto de Nicolás Arata, Belén Trejo y Lucía Rubstein analiza cómo esa fuerza de extrema derecha se propone transformar los pilares fundamentales en los que se asienta el modelo universitario argentino, donde destacan los valores de lo público, la gratuidad y la autonomía. En esta pesquisa no se dejan de lado las acciones impulsadas por la comunidad universitaria en su defensa, en un escenario signado por los discursos negacionistas de las ultraderechas, en los cuales se desprecia el conocimiento científico e interpela a las universidades como enemigas de sus proyectos políticos.

Los dos capítulos siguientes se enfocan en los activismos feministas contemporáneos de universidades de Centroamérica y México. El trabajo de Ana Silvia Monzón, “Cartografía feminista en la Universidad de San Carlos de Guatemala: una historia para contar”, indaga las iniciativas político-educativas que han llevado adelante las estudiantes, profesoras, investigadoras y trabajadoras administrativas de esa única institución pública del país que cuenta con más de tres siglos de historia. El estudio sitúa estas experiencias entre fines del siglo XX y la actualidad, haciendo énfasis en sus acciones para denunciar las condiciones de desigualdad, las jerarquías de poder y la violencia institucional, laboral, epistémica, racial y sexual que enfrentan las universitarias guatemaltecas.

El siguiente artículo, “Movimientos feministas estudiantiles en la UNAM, su impacto en la transformación institucional y comunitaria: avances y retos” es producto del trabajo conjunto de Erika Romo Romo, Vianey Mejía Jiménez y Karla Paulina Amozurrutia Nava. La investigación aborda los antecedentes y el desarrollo de las tomas, paros y pliegos petitorios que realizaron distintas colectivas de estudiantes feministas entre 2019 y 2020. Además, desarrolla un abordaje crítico de las medidas que llevó adelante la Universidad Nacional Autónoma de México en pos de las demandas estudiantiles por erradicar las violencias y las desigualdades de género en su interior.

El último artículo que contiene el dossier se titula “El Archivo del Movimiento Estudiantil en España: un repositorio digital para preservar y democratizar la memoria ciudadana”. El estudio de Enrique Maestu Fonseca expone una problemática clave que no sólo tiene sentido para el caso de España, sino para discutir las propias experiencias estudiantiles de América Latina y el Caribe. Las movilizaciones y protestas de este tipo están basadas en tiempos muy cortos dado que la condición estudiantil no es para toda la vida. Los recambios generacionales se transitan rápidamente, con lo cual la capacidad para preservar y transmitir las historias y memorias compartidas es aún más compleja. De esta manera, la pesquisa brinda un panorama

de los debates y problemáticas que implicó la realización, conservación y utilización del Archivo del Movimiento Estudiantil de España, abocado al período histórico que transcurre entre 1936 y 2020. Lo interesante es que este proyecto no sólo es entendido como un espacio de conservación, sino de impulso de una memoria ciudadanía que sea capaz de vislumbrar críticamente los impactos que aún tienen la Guerra Civil Española y los crímenes de la dictadura franquista.

A partir de todas sus contribuciones, el presente dossier espera impulsar futuras controversias para repensar el campo de estudio de las universidades y los movimientos estudiantiles de América Latina y el Caribe en el siglo XXI, en diálogo con otras experiencias del escenario internacional. Además, con estos aportes se busca invitar a nuevas generaciones de estudiantes, profesores e investigadores a acercarse a los análisis sobre estos ámbitos y actores desde una visión amplia e integral de las realidades complejas de nuestra región.

En definitiva, los ejercicios de investigación colectiva son los que permiten generar vínculos duraderos, reconocer la producción de pares y, sobre todo, producir contenidos que incentiven miradas críticas intergeneracionales sobre las universidades y los movimientos estudiantiles.

Notas

1. Este dossier está dedicado a las universidades y sus movimientos estudiantiles, pero como hemos sostenido en otros trabajos este tipo de movilizaciones no sólo pertenecen a ese ámbito, sino que pueden rastrearse en diversos niveles y espacios educativos. Los movimientos estudiantiles no son sólo universitarios y ese es un aspecto importante de soslayar (Dip, 2023; Dip y González Vaillaint, 2024; Toro Blanco, Dip y Álvarez, 2024). Por otra parte, en este texto usamos indistintamente los conceptos de “movimiento estudiantil” y “activismos estudiantiles”, aunque también realizamos la salvedad de que la elección de uno u otro implica distintos enfoques teóricos y metodológicos, como hemos indagado en estudios recientes (Dip, Cortés Sequeira y Agudelo Castañeda, 2024; Dip y Montiel Martínez, 2024).
2. Para más información sobre los debates universitarios entre Ribeiro y Atcon en el marco de la Guerra Fría en América Latina y el Caribe, se puede consultar Dip (2024).
3. Con reformismo hacemos referencia a la Reforma Universitaria que se originó en Argentina en 1918 y luego se ramificó por distintos países de América Latina. Huelgas y protestas de estudiantes y graduados recientes trastocaron la organización y el gobierno de las universidades. Su documento fundacional, el *Manifiesto Liminar*, fue escrito por el argentino Deodoro Roca y llamaba a una nueva hora americana encabezada por las jóvenes generaciones y proclamaba la ruptura de la última cadena de dominación monárquica y monástica que pervivía en pleno siglo XX. Pero en lo estrictamente universitario, sus propuestas eran muy claras y acotadas. El principal reclamo del documento reformista original hacía hincapié en la participación política estudiantil en el gobierno de las universidades (Dip, 2018).
4. Se puede consultar su lanzamiento en <https://udualc.org/presenta-la-udual-el-acervo-digital-abierto-henning-jensen-pennington/>

Referencias

- Atcon, R. [1961] (2005). *La universidad latinoamericana. Clave para un enfoque conjunto de desarrollo coordinado social, económico y educativo en América Latina*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Carli, S. (2023). *La universidad como espacio biográfico*. Buenos Aires : Prometeo
- Dip, N. (2018). *Libros y alpagatas. La peronización de los estudiantes, docentes e intelectuales de la UBA (1966-1974)*. Rosario: Prohisotria Ediciones.
- Dip, N. (2023) *Movimientos estudiantiles en América Latina. Interrogantes para su historia, presente y futuro*. Buenos Aires: CLACSO.
- Dip, N. (2024). Izquierdas latinoamericanas frente a la crisis universitaria en los sesenta y setenta. *Historia Mexicana*, 74(2), 851–912. <https://doi.org/10.24201/hm.v74i2.4834>
- Dip, N., Cortés Sequeira, S., y Agudelo Castañeda, N. (2024). Resistencias y reexistencias de los activismos estudiantiles en la América Latina y el Caribe del siglo XXI: Los casos de Colombia, México, Honduras y Costa Rica. En S. I. Engelmänn (Ed.), *Activismos y movimientos sociales: Experiencias, desafíos y proyecciones*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). <https://libreria.clacso.org/9789878139111>
- Dip, N., y González Vaillant, G. (2024). Abordajes ¿novedosos? para el estudio de los movimientos estudiantiles latinoamericanos y caribeños en los siglos XX y XXI. *Trashumante. Revista Americana De Historia Social*, (24), 7–12. <https://doi.org/10.17533/udea.trahs.n24a01>
- Dip, N., y Montiel Martínez, F. (2024), “¿Están vivos los activismos estudiantiles en América Latina y el Caribe?”. En Ramírez Zaragoza, Miguel Ángel y Osorio Orozco, Roberto (Coords.), *Los movimientos estudiantiles en México. Reflexiones sobre su potencia transformadora*. México: Programa Universitario de Estudios sobre Democracia, Justicia y Sociedad-UNAM e Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones en México.
- Krotsch, P. (2002). Los universitarios como actores de reformas en América Latina: ¿han muerto los movimientos estudiantiles? *Espacios en Blanco - Serie Indagaciones*, (12), 19-49.
- Ordorika, I. (2006). *La disputa por el campus. Poder, política y autonomía en la UNAM*. México: UNAM / Plaza y Valdés Editores.
- Ribeiro, D. (1968). *La universidad latinoamericana*. Montevideo: Universidad de la República, 1968.
- Toro Blanco, P., Dip, N. y Álvarez, A. L. (2024). Education, university and student movements in the history of Latin America: some considerations on the historiography of the 20th and 21st centuries. *Historia y Memoria de la Educación*, (20), 429–459. <https://doi.org/10.5944/hme.20.2024.38167>



Vencer el reflujo: el Frente Estudiantil por una Educación Pública, Accesible y de Calidad de Puerto Rico

FRANCISCO A. SANTIAGO CINTRÓN

Licenciado en Derecho de la Universidad de Puerto Rico,
Recinto de Río Piedras.

Resumen

La presente investigación trata sobre el desarrollo histórico del Frente Estudiantil por una Educación Pública, Accesible y de Calidad, desde su creación hasta su disolución. Como parte del análisis, se llevará a cabo una evaluación del contexto histórico y de los debates al interior del Frente hasta su disolución. A su vez, se enfatizará en algunas de las actividades de importancia organizadas por el FEEPAC en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, con el objetivo de mostrar el desarrollo de un espacio político que fue clave para frenar el reflujo del movimiento estudiantil puertorriqueño tras concluir la huelga del 2011.

Palabras clave: Puerto Rico, movimiento estudiantil, huelga.

Superar o refluxo: Frente de Estudantes por um Ensino Público, Acessível e de Qualidade de Puerto Rico.

Resumo

A pesquisa apresentada foca-se no desenvolvimento histórico da Frente de Estudantes por um Ensino Público, Acessível e de Qualidade, desde sua criação até a dissolução. Uma parte da análise é uma avaliação do contexto histórico e dos debates no interior da Frente até sua dissolução. Da mesma forma, se faz ênfase em algumas atividades de importância organizada pela FEEPAC na Universidade de Porto Rico, local Río Pedras, com o objetivo de mostrar o desenvolvimento de um espaço político que foi chave para frear o refluxo do movimento de estudantes de Porto Rico após concluir a greve de 2011.

Palavras-chave: Porto Rico; Movimento de Estudantes; Greve.

Overcoming the Decline: The Student Front for Public, Accessible, and Quality Education from Puerto Rico

Abstract

This research examines the historical development of the Student Front for Public, Accessible, and Quality Education (Frente Estudiantil por una Educación Pública, Accesible y de Calidad, FEEPAC) from its creation to its dissolution. As part of the analysis, the article evaluates the historical context and the internal debates within the FEEPAC leading up to its disbanding. Additionally, it highlights key activities organized by FEEPAC at the University of Puerto Rico, Río Piedras Campus, to illustrate the evolution of a political space that played a crucial role in curbing the decline of Puerto Rico's student movement following the 2011 strike.

Keywords: Puerto Rico, student movement, strike.

Los alcances

El alcance, como sus parámetros, tiene como punto de partida una pregunta: ¿por qué escribir sobre el Frente Estudiantil por una Educación Pública, Accesible y de Calidad (FEEPAC)? Primero, porque abonaría al objetivo de narrar movimientos estudiantiles surgidos en el Caribe insular latinoamericano. Segundo, porque en el contexto del devenir del movimiento estudiantil puertorriqueño, en el siglo XXI, el FEEPAC fue un espacio amplio de lucha que operó en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, por alrededor de año y medio, desde el 29 de enero del 2014 hasta finales de mayo del 2015.

Dicho espacio fungió como punto de encuentro de varios sectores estudiantiles que vieron en el Frente una manera de lograr subvertir el reflujo en el cual se encontraba en tal momento histórico el movimiento estudiantil puertorriqueño. El FEEPAC debe ser entendido como un puente entre las huelgas estudiantiles del 2005, 2010 y 2011 en el sistema público universitario puertorriqueño, sin el cual no se puede comprender la ola de lucha que tuvo como desenlace la huelga estudiantil del 2017. No obstante, tal propuesta de interpretación histórica escapa al alcance de la presente investigación.

Entonces, ¿cuál es el alcance de la presente investigación? Para comenzar, el FEEPAC fue un fenómeno que existió –formalmente– en el Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico (UPR-RP). En Puerto Rico, el sistema público universitario tiene la característica de *sistema único*, el cual reparte su diversidad académica entre 11 recintos distribuidos alrededor del país. De estos, el Recinto de Río Piedras, situado en un barrio de la capital es, tanto el primer recinto en ser fundado como el más grande del sistema (Navarro, 2000). El escrito versará en torno al funcionamiento del Frente –exclusivamente– en el Recinto de Río Piedras. Ello no significa que, en el tiempo analizado, no hubiese expresiones del movimiento estudiantil en otros recintos del sistema. Ciertamente, en el espacio de tiempo analizado hubo un resurgimiento del activismo estudiantil en todo el sistema público universitario.

También, por razones de límite de espacio, el presente escrito abordará el desarrollo de los debates y las estrategias al seno del Frente; se toman como punto de partida las interpretaciones propuestas por una de las organizaciones políticas juveniles que operaban en aquel momento: la Juventud Hostosiana (JH). Dicho espacio político operaba como el brazo juvenil del Movimiento Independentista Nacional Hostosiano (MINH), ambas organizaciones de tendencia marcadamente anticapitalista e independentista. Por lo tanto, el actual estudio no recoge todos los posicionamientos que fueron discutidos en el Frente por las organizaciones e individuos participantes. Las fuentes utilizadas para el presente escrito son las actas existentes del FEEPAC, noticias escritas de prensa, documentos universitarios y aquellas notas del autor, quien formó parte de la JH en el periodo histórico analizado.

Contextualizando el Frente

Ahora bien, para comprender las exigencias que surgen de las expresiones públicas del FEEPAC, es menester entrar brevemente en la realidad política, social y económica de Puerto Rico, dado que su desarrollo sociohistórico lleva a que surjan ciertas particularidades en la manera en que se desarrollan y accionan los movimientos estudiantiles en la isla, en comparación con el Caribe y América Latina. Puerto Rico, desde 1898, es colonia de los Estados Unidos (Picó, 2008). En consecuencia su desarrollo económico, y universitario esté fuertemente influenciado por las dinámicas estadounidenses, en paralelo a las influencias recibidas desde América Latina. En el devenir histórico del sistema universitario público se verá una pugna entre las influencias latinoamericanas de reforma universitaria como de las influencias positivistas provenientes de Estados Unidos (Navarro, 2000; Rodríguez, 2024). De entre ambas opciones, será la estadounidense la que se impondrá definitivamente como modelo organizativo del sistema universitario puertorriqueño (Rodríguez, 1996).

Otro factor económico de envergadura que afectará el análisis del espacio temporal analizado es lo que se conoce ya como “la llegada tardía del neoliberalismo” en Puerto Rico. Según Alejandro Torres Rivera (2022), la aplicación de políticas neoliberales fue poco a poco siendo aceptada, a partir de finales de la década de 1980, por los dos partidos que han gobernado el país desde la década de 1960: el Partido Nuevo Progresista (PNP) y el Partido Popular Democrático (PPD). No es hasta principios de la década de 1990, bajo las dos administraciones PNP del gobernador Pedro Rosselló, que comenzaron a implementarse –a gran escala– medidas neoliberales como política pública gubernamental. Bajo los mandatos de Pedro Rosselló, se procedió a la venta de activos públicos, la privatización del sistema público de salud y la creación de lo que se conoció como la deuda extra-constitucional, lo que llevó a la emisión de deuda por encima del porcentaje permitido constitucionalmente. Todo en un ambiente de alta corrupción institucional (Rodríguez Banchs, 2021).

La emisión descontrolada de deuda, la corrupción institucional y la aplicación de la receta neoliberal se mantendrá y profundizará hasta el 2014 y 2015. Por otro lado, la política industrial puertorriqueña se verá seriamente afectada tras la eliminación de las exenciones contributivas, en específico la Sección 936 del Código de Rentas Internas de Estados Unidos, el cual causó un cierre progresivo de fábricas en el país¹ (Córdova, 2020). La profundización de la depresión económica, la continua emisión de deuda, la persistencia del balance presupuestario negativo y la corrupción asociada a la administración bajo ambos partidos –PNP y PPD– llevará a una crisis de deuda de grandes proporciones. Para “evitar” el impago, tanto la administración PNP como PPD promoverán la receta neoliberal, por medio de recortes presupuestarios masivos, eliminación de derechos laborales y el despido de miles de empleados públicos (C. Ayala y R. Bernabe, 2018).

En el ámbito universitario, dichas políticas económicas llevaron a un ataque constante al financiamiento universitario. Primero, porque el sistema universitario público constituye una contradicción ideológica para quienes impulsan el neoliberalismo en el país. Segundo, porque después se priorizará el

pago de la deuda por encima de la defensa de los servicios esenciales, incluida la educación universitaria. Ya para el 2005, bajo la administración PPD, al mando de Aníbal Acevedo Vila, la Junta de Síndicos de la UPR aprobará la Certificación Núm. 70, la cual estableció un aumento de matrícula escalonada a todo el estudiantado.

Aumentaría el 4% el costo del crédito anual, desde el 2005 hasta el 2013. A raíz de ello, en marzo del 2005, se aprobó una huelga estudiantil en la UPR-RP desde la cual se constituyó el Comité Universitario Contra el Alza (CUCA). Luego de treinta días de huelga en el Recinto, concluiría sin lograr frenar el alza de matrícula. Si bien, el movimiento estudiantil logró negociar unas salvaguardas,² el aumento escalonado se mantuvo hasta el 2013 (Castillo, 2015; Roberto, 2015).

No obstante, las medidas neoliberales tomadas bajo el gobierno de Acevedo Vilá sólo llevaron a una mayor crisis económica, tras la cual, la economía puertorriqueña entra en depresión en el 2007 (Quiñones, 2010). Dicha situación llevará a que, en las elecciones del 2008, triunfara Luis Fortuño Bursat, candidato del PNP, bajo una plataforma neoliberal, mucho más agresiva que la aplicada hasta entonces.³ Ante el nuevo empuje neoliberal, varios sectores estudiantiles organizados en el Comité de Estudiantes en Defensa de la Educación Pública (CEDEP) propusieron, mediante una asamblea celebrada el 28 de septiembre de 2009, un paro de veinticuatro horas y la creación de “comités de acción” en preparación ante aquellos recortes que pudiesen venir (Paro de 24 horas en la UPR, 2009). Sus preocupaciones fueron confirmadas cuando el 20 de febrero de 2010 la Junta de Síndicos⁴ procedió a aprobar la Certificación Núm. 98, el cual eliminaría decenas de exenciones académicas y movería el sistema público hacia la privatización.

Así, el movimiento estudiantil –en la UPR-RP– aprobó, en asamblea celebrada el 13 de abril de 2010, un paro de 48 horas que posteriormente se desarrollaría en la huelga sistémica del 2010 (Brás, 2012). Si bien, el movimiento estudiantil obtuvo una victoria contundente, al lograr la eliminación de la Certificación núm. 98, en el transcurso de las negociaciones tuvo conocimiento de la existencia de la Certificación núm. 146 2009-2010, la cual impondría una cuota especial de cuatrocientos dólares para cada semestre de manera indefinida (“Aprueban una cuota estudiantil permanente en la UPR”, 2010). La imposición de esta “cuota especial” llevaría a que el 1 de diciembre de 2010 comenzara la huelga del 2011 (Rosa, 2011). Dicha huelga concluiría –en la UPR-RP– el 22 de febrero de 2011 sin lograr el objetivo principal de revertir la implementación de la Certificación núm. 146 y tras una fuerte represión policial (Lebrón, 2015). La Certificación núm. 146 estará vigente hasta el 1ro de julio del 2013 (“Junta de Síndicos UPR elimina la cuota de \$800”, 2013).

2011-2013, del reflujo total a la total reagrupación

Tras finalizar la huelga del 2011, sucedió un fuerte reflujo del movimiento estudiantil en el Recinto de Río Piedras, el cual se debió a una pluralidad de factores. La desmoralización por lo que se percibía como una derrota, la represión sistémica contra el estudiantado huelguista, la expulsión de estudiantes, la salida de muchos y muchas por la inhabilidad de pagar la cuota de 800 dólares y la graduación de tantos ás, llevó a un debilitamiento que perdurará alrededor de tres años. En dicho espacio de tiempo, la mayoría de las Asambleas celebradas en la UPR-RP no contaron con el *quorum* necesario para celebrarse en propiedad, en consecuencia, resultaron ser informativas⁵.

Por otro lado, los meses inmediatamente posteriores al fin de la huelga del 2011 trajo consigo el debilitamiento o la total transformación de las principales organizaciones políticas estudiantiles. En el transcurso de dichos años la Unión de Juventudes Socialistas (UJS) y la Organización Socialista Internacional (OSI) se debilitarían, la Juventud 23 de Septiembre se transformará en la Juventud del Partido de Pueblo Trabajador (PPT) y muchos de los Comités de Acción de Facultad serían disueltos⁶. La JH sufrirá un debilitamiento, aunque dado a su recién creación y su trabajo no universitario se mantendría estable. La FUPI entraría en una crisis sin retorno que tendría como trágica conclusión su callada disolución. Primero, sufrirá una escisión que la dividiría en dos facciones: FUPI-Mayaguez y FUPI-Río Piedras⁷. Dicha situación provocará una tensión tal que desembocó en agresiones físicas contra integrantes de la FUPI-Mayaguez y prontamente su total disolución. Por otro lado, la FUPI-Río Piedras nunca se recuperará y terminará disolviéndose alrededor del 2015.

Sin embargo, ello no significó la total ausencia de actividad estudiantil. Entre los años 2011 hasta el 2014 hubo un proceso de transición importante marcado por un continuo diálogo entre quienes entraban a la universidad y quienes estaban de salida. Es así que, para los días 25 al 28 de mayo del 2012, se creó un encuentro estudiantil en Guayama, que sirvió como espacio de diálogo, tanto para participantes de las huelgas 2010-2011 como para estudiantes de primer año, que querían involucrarse en el movimiento estudiantil (Seminario: Once Recintos por una UPR, 2012).

Por otro lado, dentro de este espacio de tiempo continuó en funciones el Comité de Reforma Universitaria (CRU) del Consejo General de Estudiantes (CGE) de UPR-RP. En el marco de dos años, se llevaron a cabo distintos foros que tuvieron como resultado el documento “(Re)Formando la Universidad De Puerto Rico” (CRU, 2012). Las discusiones que se realizaron, al igual que el documento producido, influenciaron a muchas de las personas que comenzaron a entrar a Río Piedras y que deseaban inmiscuirse en el debate universitario. Lo cierto es que, dado el impacto que tuvo los procesos *huelgarios* del 2010 y el 2011 en el país, hubo una pluralidad de estudiantes que ingresaron al sistema público aun a sabiendas de que habían altas posibilidades de nuevas paralizaciones.

Nuevos actores, conflictos similares: la creación del FEEPAC

Ante el contexto de reflujo del activismo estudiantil es que se crea el FEEPAC. El objetivo era reorganizar los elementos dispersos del movimiento estudiantil. En dicha dirección, la Juventud Hostosiana procedió a convocar a distintos sectores estudiantiles a un “encuentro amplio” en la Facultad de Ciencias Sociales. La reunión se llevó a cabo el 29 de enero de 2014 (Santiago, 29 de enero de 2014), participaron –aparte de la JH– estudiantes que militaban en la FUPI, la UJS, el PPT, la OSI y remanentes de lo que fueron los Comités de Acción activos en las huelgas del 2010 y 2011. A su vez, participaron estudiantes electos ante los espacios formales de gobernanza estudiantil en el CGE⁸. Esta primera reunión fue exploratoria, cuya finalidad era auscultar las posibilidades de generar un espacio de convergencia y de accionar conjunto, todo con el objetivo de hacer frente, tanto a los nuevos recortes presupuestarios propuestos como de la posibilidad de un alza de matrícula. (CyberNews, 2013).

Como parte de los acuerdos llegados en dicha reunión, se concretó una segunda reunión el 12 de febrero de 2014. En ella surge el nombre de Frente Estudiantil por una Educación Pública, Accesible y de Calidad. Asimismo, se concretaron unos mínimos discursivos, los cuales debían contener –en lo sustantivo– una postura de cero recortes y cero alza de matrícula, más autonomía en la gobernanza en la UPR, exigencia de rendición de cuentas y mayor democratización de la gobernanza en la UPR. En el entorno nacional, advino una nueva administración gubernamental con Alejandro García Padilla del PPD. Al igual que la administración de Fortuño, la administración entrante continuará con la política neoliberal establecida. En dicha dirección, su administración procedió a aprobar la Ley núm. 66, del 17 de junio de 2014, o la “Ley Especial de Sostenibilidad Fiscal y Operacional del Gobierno del Estado Libre Asociado de Puerto Rico”. Entre las disposiciones de la Ley núm. 66, el Artículo 26 paralizaría el modelo de recaudo de la universidad, lo cual llevó a un recorte presupuestario de 178 millones de dólares (Santiago, 2014).

Para fortalecer el espacio organizativo y plenario, el FEEPAC se valió de una diversidad de herramientas de acción directa y organizativa; la mayoría fue de influencia directa de la experiencia acumulada de los procesos huelgarios del 2010 y el 2011. El fortalecimiento del espacio organizativo se tornó urgente a causa de una posibilidad real en la aprobación de un alza de matrícula que se discutiría en la reunión de la Junta de Gobierno del 17 de marzo de 2014. Por tal razón, se estableció –como objetivo– una acción de impacto y una marcha hacia la sede de la Junta en protesta ante la posibilidad de un alza (Frente estudiantil arremete contra administración UPR, 2014).

Como parte de la estrategia, se aprobó “medir fuerzas” utilizando la métrica de la movilización del estudiantado hacia las Asambleas de Facultad, previo a la celebración de la Asamblea General de Estudiantes. El 4 de marzo de 2014 se celebró la Asamblea de Estudiantes de Ciencias Sociales. Ahí se trató, entre otros asuntos, el tema del aumento de matrícula, los recortes presupuestarios y los recortes a la oferta académica. En dicha asamblea, el FEEPAC propuso un “Sal pa’ fuera” a celebrarse el 17 de marzo de 2014

(Estudiantes de la UPR protestarán ante posible alza en matrícula, 2014). La actividad consistía en la salida del estudiantado de la facultad a una hora en específico, de esta forma, paralizando la facultad. Entre las exigencias informadas por el estudiantado, estuvo el rechazo al alza de la matrícula y a los recortes presupuestarios a la UPR (Torres, 2014). A su vez, se incluía como exigencia la transparencia administrativa, una verdadera autonomía y cogobierno universitario (Santiago, 17 de marzo de 2014). Las actividades concluyeron con una marcha hacia la sede de reunión de la Junta de Gobierno, quienes se prestaban en aquel momento a decidir sobre el alza de matrícula (Burgos, 16 de marzo de 2014).

El resultado de la reunión fue mixto. Por un lado, se derrotó una moción de prórroga de un año a cualquier alza de matrícula, por otro, se decidió aplazar la discusión para finales de abril del 2014 (En remojó un alza en la UPR, 2014). La negativa de la Junta de Gobierno de suspender el alza llevó a un fortalecimiento de la participación estudiantil en los plenos del FEEPAC. En consecuencia, llevó a que el Frente decidiera presentar como propuesta un paro de 24 horas en la Asamblea General del Recinto, a celebrarse el 8 de abril de 2014 (Inter News Service, 2014).

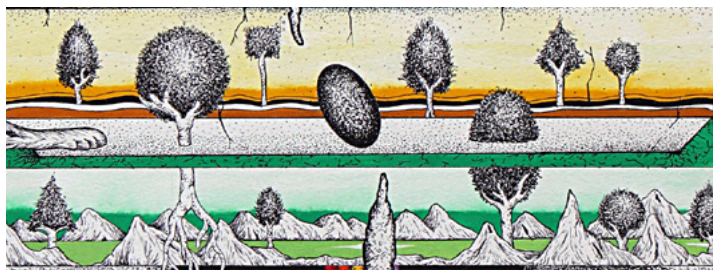
Cabe destacar que el accionar efectivo del movimiento estudiantil reunido en el FEEPAC, junto a la amenaza real, tanto de un alza de matrícula como de mayores recortes al presupuesto universitario, llevaron a que por primera vez –desde el 2012– hubiera *quorum* en la Asamblea General de Estudiantes. La asamblea cumplió con el objetivo de *quorum* y el FEEPAC procedió a presentar una resolución en la cual se convocaba a una vigilia el 22 de abril de 2014, día en que se reuniría la Junta de Gobierno. A su vez, se propuso un paro de 24 horas, a celebrarse el 23 de abril de 2014, donde exigían: “el cese a los recortes y medidas de austeridad que vayan en detrimento de la comunidad universitaria, y demandar la transparencia y la democracia necesarias para brindar propuestas concretas en pro de la educación pública, accesible y de calidad” (FEEPAC, 2014). Tras un espacio de discusión, la propuesta fue aprobada en Asamblea (Candelaria Nieves, 2014).

La aprobación del paro no estuvo condicionada a acción alguna por parte de la Junta de Gobierno, por tal razón, el FEEPAC expresó públicamente que el paro se mantendría en pie, aun y cuando las autoridades universitarias hubiesen aprobado una moratoria de un año al alza de matrícula propuesto. Máximo, cuando se esperaba un recorte significativo al presupuesto universitario (Va el paro estudiantil, 2014). En aquel momento, hubo un consenso al interior del FEEPAC, entre las distintas organizaciones a favor de promover el paro. Se vislumbraba el paro no sólo como un acto de protesta, ante los ataques que sufría la universidad, sino como una “escuela de lucha” para el movimiento estudiantil hacia el futuro. Es decir, el consenso es

que era poco probable, que con la celebración del paro –por sí sólo–, se lograría frenar el alza propuesta o los recortes presupuestarios. Ante ello, era necesario establecer las condiciones subjetivas y organizativas necesarias para asumir la posibilidad de un proceso huelgario previsible en el futuro.

No obstante, llevaría a grandes debates –al interior del FEEPAC– sobre la estrategia a seguir y el momento adecuado para utilizar la huelga como mecanismo de presión política. Por un lado, estaban quienes apoyaban una táctica escalonada hacia la huelga. Es decir, ir en un proceso ascendente, primero con paros de 24 y 48 horas respectivamente, hasta que lograra un entendimiento entre el estudiantado donde la única opción aún posible era la huelga. Esa fue la postura táctica

promovida por la JH. Otro sector, al interior del espacio, impulsaba la propuesta huelgaria como principal opción a ser propuesta ante la Asamblea. Entre una postura y otra hubo múltiples posiciones que variaban en torno a la temporalidad de las acciones a tomar. Otro eje de debate al interior del espacio era la relación entre las



organizaciones políticas juveniles participantes y su compromiso con una decisión adversa a su propuesta: triunfar en el espacio plenario. Había sectores que promovían la libertad de tendencia, ahí la organización participante se reservaba el derecho de presentar sus propuestas ante el espacio asambleario, asimismo, no prosperar en el espacio plenario del FEEPAC. La JH tomó una postura distinta, en la cual argumentaba que la inversión de tiempo en el espacio representaba un compromiso con las decisiones que se tomaran, aun cuando fuese adversa a la propuesta presentada por la organización juvenil. Estas diferencias contribuyeron al debilitamiento del espacio hasta su posterior disolución.

El paro comenzó el 23 de abril de 2014 y culminó el 24 de abril de 2014, el estudiantado logró la paralización del recinto por el espacio de tiempo acordado (Candelaria, 2014). Por un lado, se consideraba una victoria para el estudiantado la suspensión del alza de matrícula por el espacio de un año. Por otro lado, las manifestaciones no lograron frenar los recortes al presupuesto de la universidad. El Proyecto de la Cámara 1922 procedió, al ser aprobada como la Ley núm. 66-2014 (Estudiantes de la UPR se manifestarán en el Capitolio, 2014).

Primer semestre 2014-2015

El primer semestre del año académico 2014-2015 comenzó con un saldo balanceado ante la jornada de activismo anterior. Se logró paralizar el aumento de matrícula por un año pero el gobierno implementó mayores recortes a la universidad, lo cual totalizó un recorte de 178 millones de dólares. A su vez, la Junta de Gobierno aprobó el alza del costo del crédito para las clases de verano (Santiago Cintrón, 2015). Todo en momentos en que la

UPR se negaba activamente a la publicación de sus estados financieros (Burgos, 8 de agosto de 2014).

Entre las consecuencias sufridas a raíz de los recortes, la administración del Recinto de Río Piedras procedería a achicar el horario de apertura de algunas de las bibliotecas y facilidades en el Recinto, es decir, llevaría a la toma de dos espacios a manera de protesta, en específico, la Biblioteca Lasalle, coordinada por la Federación de Estudiantes de Trabajo Social (FETS) y posteriormente de la RED de Sociales por el FEEPAC (FEEPAC, 2014). En ambas instancias, se amplió el horario de servicio tras las tomas estudiantiles. Aún cuando se denunciaban problemas en torno a la transparencia de la administración universitaria, en la publicación de sus gastos económicos, se mantenía la preocupación de una posible alza de matrícula. La preocupación estudiantil llevaría a convocar a una marcha a celebrarse el 24 de noviembre de 2014 titulada “Candela Navideña: Encendiendo la lucha” (Burgos, 2014).

Entre las razones esbozadas en su conferencia de prensa, el FEEPAC insistió en el rechazo a cualquier alza de matrícula y la necesidad de derogar la Ley núm. 66-2014, ante el impacto adverso que tenía sobre el presupuesto universitario. La incorporación de exigencias estudiantiles trascendían el espacio universitario, para incidir en la política nacional, será más frecuente en la medida en que la crisis de deuda se agravaba. Ciertamente, no es la primera vez que el movimiento estudiantil puertorriqueño incorpora exigencias nacionales a sus reclamos, sin embargo, será un elemento importante en el transcurso del año académico 2014-2015, a la par que el Gobierno de Puerto Rico utilizó el pago de la deuda como justificación para promover mayores recortes presupuestarios.

Cabe destacar que, al menos en la JH, la incorporación de reclamos nacionales fueron apoyados mientras que la política nacional afectaba directamente el entorno universitario (Santiago Cintrón, 2015). No obstante, con base en diálogos ocurridos con activistas en aquel momento, sí hubo organizaciones juveniles que intencionalmente tenían como objetivo trascender la lucha universitaria para extrapolarla a la lucha nacional⁹. En retrospectiva, tales apreciaciones llevarán a diferencias tácticas importantes, los cuales repercutirían en el desarrollo del movimiento estudiantil en general. En otro orden de ideas, durante el transcurso del semestre se observará un debilitamiento relativo en torno a la participación estudiantil en el FEEPAC, lo que llevará a discusiones alrededor del papel que debe, o no, jugar el Frente. El debilitamiento del espacio y las diferencias en torno a la perspectiva organizativa del Frente generará una tensión que tendrá su desenlace al concluir el año académico.

Segundo semestre 2014-2015

Para el segundo semestre del 2014-2015, muchos de los retos –ya evidentes– en el primer semestre comenzaron hacer sus estragos. De las primeras organizaciones en mostrar abiertamente su postura ante la situación fue la UJS (UJS, 2015). En síntesis, mostraron su rechazo a los intentos de otros sectores de impulsar una mayor formalidad al Frente. Señalaban la evidente falta de movilización en el espacio, y argumentaban a favor de ver el Frente como un instrumento temporal de trabajo político. Así las cosas, la discusión política en torno al devenir del FEOPAC se verá aplazada ante la reacción estudiantil, tanto del sistema público como privado, a la propuesta gubernamental de implementar un Impuesto al Valor Agregado (IVA) de 16% (Figueroa, 2015). La insistencia de la administración de García Padilla en implementar el impuesto impulsará una jornada, poco antes vista, de concordancia entre el estudiantado universitario público y privado, que llevará a una movilización masiva el 5 de marzo de 2015 promovida por el frente “Universitarios por la Educación-UPE” (Vaello, 2015). Aunque las protestas gozaron de masividad, incluso lograron frenar la imposición del IVA, no se tradujo en una mayor participación estudiantil en los espacios plenarios. Más aún, las Asambleas de Facultad del Recinto consistentemente sufrían de falta de quorum en sus espacios.

Ante la posibilidad real de una Asamblea General, en la cual cabía la posibilidad de no llegar al quorum requerido, al interior del FEOPAC se trabajó en una propuesta de referéndum estudiantil para presentarse en asamblea. Entre los objetivos del referéndum estaban: aumentar la participación estudiantil, crear un espacio de ejercicio democrático directo a parte de la Asamblea y promover los reclamos nacionales, entre el estudiantado, en contra de la deuda. Consistió en seis preguntas que trataban sobre los siguientes temas: costo de los estudios, el impuesto al valor agregado (IVA), el pago de la deuda pública del país, la celebración de un referéndum nacional en torno al pago de la deuda, y la existencia de exenciones contributivas a multinacionales y bonistas (Mora, 2015).

Como bien se puede observar, de las seis preguntas en el referéndum, cinco tratan directamente sobre asuntos nacionales. El acento en la situación nacional muestra la comprensión del estudiantado de la manera en que la situación nacional, y las medidas neoliberales, atacaban directamente los principios defendidos por el movimiento. Tal como se previno, la Asamblea General de Estudiantes se celebró el 26 de marzo de 2015 sin el *quorum* necesario, por lo cual se tornó informal (Ibarra, 2015). No obstante, aun así se logró aprobar el referéndum en la Asamblea, para su posterior ratificación en reunión ordinaria del CGE. La fecha acordada para la celebración del referéndum fue del 27 al 30 de abril de 2021 (Quiles, 2015).

Los resultados del referéndum mostraron un estudiantado que, si bien entendía que era necesario el pago de la deuda, la manera en que se priorizaba la misma y cómo se pagaba era importante. En específico, de los resultados surgió que más del 50% estaba de acuerdo con pagar la deuda, pero más del 70% no estaba de acuerdo con un alza de matrícula o que se le otorgaran exenciones a corporaciones y bonistas en tiempo de crisis (Ruiz, 2015). Dichos resultados son muestra de la efectividad de la campaña del FEPPAC en torno a estos temas, aún en momentos de una creciente debilidad organizativa. No obstante, el trabajo organizativo alrededor del referéndum, junto con el creciente impacto de la Ley núm. 66-2014, tanto en el presupuesto universitario como en el diario vivir de las y los trabajadores, abrieron las puertas a la posibilidad de la celebración de una asamblea multisectorial en el Recinto¹⁰.

Mientras se organizaba la posibilidad de una Asamblea Multisectorial, al interior del FEPPAC se comenzó a discutir la posibilidad de la celebración de un “encuentro o congreso” juvenil. Dicha propuesta se comentaba entre quienes lo veían como un espacio de convergencia y quienes aspiraban a que el espacio adquiriese mayor estructura organizacional. Otra discusión clave era cómo proceder ante el debilitamiento de la movilización estudiantil. Si bien se discutió la posibilidad de un paro de 24 o 48 horas de la Asamblea de Estudiantes para lograr quorum, el panorama se tornaría distinto ante la falta del mismo. Al acercarse la Asamblea Multisectorial cabía preguntar: ¿se propone la posibilidad de un paro? Un sector entendía que no existían las condiciones para plantear un paro estudiantil, ante la muestra de debilidad ocurrida en la Asamblea General de Estudiantes. Otro sector argumentaba que se podía utilizar el espacio de la Multisectorial en dicha dirección.

La discusión táctica en torno a los objetivos a seguir en la Asamblea Multisectorial llevarán a un quiebre al interior del FEPPAC, que tendrá su desenlace en uno de los sectores estudiantiles participantes del Frente, lograrán que se aprobara un paro de 48 horas en la Asamblea Multisectorial, la cual se celebraría los días 14 y 15 de mayo de 2015 (Mora, 2015). Si bien, la totalidad de los sectores que integraban el FEPPAC participaron en el paro, el quiebre llevó a una baja participativa en el FEPPAC, tras la cual el remanente optó por su disolución.

Apuntes finales

La disolución del Frente a finales de mayo del 2015, si bien fue el fin del FEPPAC como entidad, no supuso el fin a la necesidad de un espacio amplio para la consecución del accionar del movimiento estudiantil. Tampoco supuso la desaparición de las organizaciones políticas estudiantiles que participaron en el Frente. No obstante, en lo que respecta a la dinámica interorganizativa en el Recinto de Río Piedras, el quiebre ocurrido llevó a asperezas que produjeron un leve reflujo en los meses posteriores.

Por un lado, los sectores que promovieron el paro en la Asamblea Multisectorial procedieron a organizar la celebración de un “Pleno Nacional de la Juventud”, el cual se llevaría a cabo el 6 de junio de 2015 en la UPR, Recinto de Cayey (Montañez, 2015). Por otro lado, ante el vacío de un espacio de

encuentro estudiantil, la Juventud Hostosiana procedería a convocar –en agosto del 2015– a unos “Diálogos Estudiantiles”, desde los cuales posteriormente se formará un nuevo espacio organizativo de encuentro: el “Colectivo Amplio Estudiantil en Lucha” (CAEL) (Ver Sánchez, 2015). El CAEL, en muchos aspectos, será el nuevo punto de encuentro de los sectores que previamente participaban del FEEPAC, a la vez que se integraban nuevas personas al movimiento estudiantil. Por tanto, la necesidad de un espacio de encuentro coyuntural para la coordinación de acciones universitarias, constitutiva del movimiento estudiantil, quedó vigente una vez que se disolvió el Frente.

En fin, el FEEPAC fue un espacio de encuentro que logró rearticular el movimiento estudiantil tras el fuerte reflujo sucedido tras la huelga del 2011. De esta forma, llevaría al comienzo de un fortalecimiento ascendente del movimiento en el Recinto de Río Piedras, que junto con el accionar en otros Recintos, desembocaría en una capacidad organizativa que sostuvo la huelga sistémica del 2017. A su vez, fue el espacio donde comenzaron importantes debates tácticos, que tuvieron sus repercusiones en el desenlace huelgario del 2017. Simplemente no se puede entender un proceso sin el otro. La existencia del Frente fue una prueba más de la necesidad de que haya espacios comunes de accionar político estudiantil en momentos de acecho total neoliberal.

Notas

1. La Sección 936 del Código de Rentas Internas de Estados Unidos disponía una tasa contributiva federal de 0% para aquellas empresas estadounidenses que operaban en Puerto Rico. Formó parte de la estrategia puertorriqueña de “industrialización por invitación” (C. Ayala y R. Bernabe, 2018).
2. Las salvaguardas acordadas fueron las siguientes: los fondos recaudados de la cuota de tecnología debían ser utilizados para mejorar los servicios educativos a los estudiantes, un sistema de pago por prórroga, la garantía de estabilidad en la oferta académica y que ningún estudiante se quedara sin estudiar a causa del alza. A su vez, se creó un comité presupuestario por cada recinto que tendría participación estudiantil y no docente.
3. Bajo su gobierno, se llevó a cabo el despido masivo de empleados públicos al aprobar la Ley núm. 7-2009 (Quiñones, 2010).
4. La Junta de Síndicos era el nombre del órgano rector del sistema UPR. El mismo será renombrado Junta de Gobierno mediante enmienda a la Ley Orgánica en el 2013.
5. En el sistema público universitario puertorriqueño, existe un mandato para celebrar una Asamblea General de Estudiantes anualmente, previo a la celebración de asambleas por facultad. El *quorum* en ambos espacios es de 10% de la población estudiantil. Hasta el 2021, era un entendido que sólo podían aprobarse paralizaciones mediante Asamblea con quorum.
6. Los Comités de Acción por Facultad fueron creados en el 2009 por mandato asambleario y serían los espacios estudiantiles desde los cuales se organizaron las huelgas del 2010 y el 2011.
7. Vale destacar que en ambos recintos había integrantes de ambos bandos. Ello trajo la paralización de la silla de Puerto Rico ante la Organización Continental Latinoamericana y Caribeña de Estudiantes (OCLAE).
8. El CGE es el espacio de gobernanza estudiantil dentro de las estructuras formales al interior de la UPR. Ante el débil peso relativo que tiene su representación en la gobernanza universitaria, en el tiempo estudiado, el CGE fungió como facilitador de ciertos procesos, pero no como el espacio de toma de decisión protagonista del movimiento estudiantil.
9. Así me lo expresó Gabriel Díaz Rivera, participante en el FEEPAC.
10. La Asamblea Multisectorial contaría con la participación del sector estudiantil, del profesorado y del personal no docente del Recinto.

Referencias

- Aprueban una cuota estudiantil permanente en la UPR (30 de junio de 2010). *El Nuevo Día*. Disponible en: <<<https://www.elnuevodia.com/noticias/locales/notas/aprueban-una-cuota-estudiantil-permanente-en-la-upr/>>>.
- Ayala, C. y Bernabe, R. (2018) *Puerto Rico en el Siglo Americano: su historia desde 1898*. Ediciones Callejón.
- Bras Feliciano, D. (2012) *Huelga en la UPR: De las Vallas Rotas a las Barricadas; Proyecto de Documentación y Difusión*. Tesis de Maestría. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Disponible en: <<https://repositorio.upr.edu/bitstream/handle/11721/2604/UPRRP_GECU_BRASFELICIANODIANNE_2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.
- Burgos, C. (16 de marzo de 2014). Continúan protestas en UPR por alza en matrícula. *Metro*. Disponible en: <<<https://www.metro.pr/pr/noticias/2014/03/17/continuan-protestas-upr-alza-matricula.html>>>. Verificado el 7 de abril de 2025.
- (8 de agosto de 2014). Silencio del presidente UPR por críticas de acceso a datos. *Metro*. Disponible en: <http://www.metro.pr/locales/silencio-del-presidente-upr-por-criticas-de-acceso-a-datos/pGXnhh!BMZSdtgqyv26Y/>.
- (17 de noviembre de 2014). Universitarios se activan contra posible aumento en la matrícula. *Metro*. Disponible en: <https://www.metro.pr/pr/noticias/2014/11/18/universitarios-se-activan-contra-posible-aumento-en-la-matricula.html>.
- Candelaria Nieves, K. (8 de abril de 2014). Decretan paro en la Asamblea General de Estudiantes. *Diálogo UPR*. Disponible en: <<<https://dialogo.upr.edu/decretan-paro-en-la-asamblea-general-de-estudiantes/>>>.
- (23 de abril de 2014). Poca presencia estudiantil en el paro de la UPR-RP. *Diálogo UPR*. Disponible en: <<<https://dialogo.upr.edu/poca-presencia-estudiantil-en-el-paro-de-la-upr-rp/>>>.
- Castillo, J. C. (1 de julio de 2015). Las huelgas estudiantiles de la UPR, aquellas que se repiten y continúan (Parte II). *Diálogo UPR*. Disponible en: <<<https://dialogo.upr.edu/las-huelgas-estudiantiles-de-la-upr-aquellas-que-se-repiten-y-continuan-parte-ii/>>>. Verificado el 29 de abril de 2025>>.
- Comité de Reforma Universitaria. (2012) *(Re)formando la Universidad de Puerto Rico*. Disponible en: <<http://reformaestudiantes.weebly.com/uploads/1/0/2/8/10282139/documento_discusion_cru.pdf?fbclid=IwAR1pqPRuV_NmoEcR4wP3FAYMIFFFHyqTnYMdmiS3N1Oy5ALdF3zv1c16mHks>>.
- Córdova Iturrugi, F. (2020). *La eliminación de la sección 936: La historia que se intenta suprimir*. Publicaciones Gaviota.
- CyberNews (9 de julio de 2013). En el horizonte aumento de matrícula en la UPR. *Metro*. Disponible en: <<<https://www.metro.pr/pr/noticias/2013/07/09/en-el-horizonte-aumento-de-matricula-en-la-upr.html>>>.
- Estudiantes de la UPR protestarán ante posible alza en la matrícula (16 de marzo de 2014). *El Nuevo Día*. Disponible en: <<<https://www.elnuevodia.com/noticias/locales/notas/estudiantes-de-la-upr-protestaran-ante-posible-alza-en-la-matricula/>>>.
- Estudiantes de la UPR se manifestarán en el Capitolio (16 de junio de 2014). *El Nuevo Día*. Disponible en: <<<https://www.elnuevodia.com/noticias/locales/notas/estudiantes-de-la-upr-se-manifestaran-en-el-capitolio/?cache=9yt6t>>>.
- FEEPAC (13 de abril de 2014). Resolución presentada por el FEEPAC en Asamblea de Estudiantes UPR-RP. MINH. Disponible en: <<<https://minhpuertorico.org/index.php/juventud-hostosiana/2588-fee-pac>>>.
- (28 de octubre de 2014). Carta del Frente Estudiantil por una Educación Pública, Accesible y de Calidad (FEEPAC) en torno a la toma de RED(ES) de Sociales. MINH. Disponible en: <<<https://minhpuertorico.org/index.php/juventud-hostosiana/3002-fee-pac>>>.
- Frente Estudiantil arremete contra administración UPR (3 de marzo de 2014). NOTICEL. Disponible en: <<<https://www.noticel.com/upr/educacion/ahora/20140303/frente-estudiantil-arremete-contra-administracion-upr/>>>.
- Figueroa Cancel, A. (17 de febrero de 2015). Grupo estudiantil de la UPR rechazan el IVA. *El Nuevo Día*. Disponible en: <<<https://www.elnuevodia.com/noticias/locales/notas/grupo-estudiantil-de-la-upr-rechazan-el-iva/>>>.

- Ibarra, C. (26 de marzo de 2015). Solo informativa la Asamblea General de Estudiantes de la UPR-RP. *Diálogo UPR*. Encontrar en: <<<https://dialogo.upr.edu/solo-informativa-la-asamblea-general-de-estudiantes-de-la-upr-rp/>>>.
- Inter News Service (2 de abril de 2014). Propondrán paro de estudiantes de 24 horas en la UPR. *Metro*. Disponible en: <<<https://www.metro.pr/pr/noticias/2014/04/03/propondran-paro-estudiantes-24-horas-upr.html>>>.
- Junta de Síndicos UPR elimina la cuota de \$800 (26 de enero de 2013). *Noticel*. Disponible en: <<<https://www.noticel.com/ahora/20130126/junta-de-sindicos-upr-elimina-la-cuota-de-800/>>>.
- Lebrón, M. (2015) Policing Solidarity: State Violence, Blackness, and the University of Puerto Rico Strikes. *Souls A Critical Journal of Black Politics, Culture, and Society*, 17, Issue 1-2.
- Montañez, E. (5 de junio de 2015). Convocan a la juventud a una discusión sobre la deuda en Puerto Rico. *Diálogo UPR*. Disponible en: <<<https://dialogo.upr.edu/convocan-a-la-juventud-a-una-discusion-sobre-la-deuda-en-puerto-rico/>>>.
- Mora, N. (29 de abril de 2015). CGE de la UPR en Río Piedras celebra referéndum. *Diálogo UPR*. Disponible en: <<<https://dialogo.upr.edu/cge-de-la-upr-en-rio-piedras-celebra-referendum/>>>.
- Mora, N. (14 de mayo de 2015). Comienza paro de 48 horas en UPR-RP. *Diálogo UPR*. Disponible en: <<<https://dialogo.upr.edu/comienza-paro-de-48-horas-en-upr-rp/>>>.
- Navarro Rivera, P. (2000). *Universidad de Puerto Rico: De control político a crisis permanente, 1903-1952*. Ediciones Huracán.
- Paro de 24 horas en la UPR. (28 de septiembre de 2009). *El Nuevo Día*. Disponible en: <<<https://www.elnuevodia.com/noticias/locales/notas/paro-de-24-horas-en-la-upr-2/>>>.
- Picó, F. (2008). *Historia General de Puerto Rico*. Ediciones Huracán.
- Quiles, C. (26 de marzo de 2015). UPR realizará referéndum sobre alza de matrícula. *El Nuevo Día*. Encontrar en: <<<https://www.elnuevodia.com/noticias/locales/notas/upr-realizara-referendum-sobre-alza-de-matricula/?cache=aes2s>>>.
- Quiñones, A. (28 de octubre de 2010). Crisis y perspectivas en economía de Puerto Rico/2010. 80 grados. Disponible en: <<<https://www.80grados.net/crisis-y-perspectivas-en-economia-de-puerto-rico2010/>>>.
- Roberto, G. (2015) Balance y perspectivas de la huelga en la UPR. *Socialist Worker*. Disponible en: <<https://socialistworker.org/Obrero/022/022_00_UPR.php>>.
- Rodríguez, N. (1996). *Debate universitario y dominación colonial (1941-1947)*. Centro Gráfico Grafito, San Juan.
- Rodríguez Banchs, M. (12 agosto 2021). Crónica de la deuda de Puerto Rico. *Momento Crítico*. Disponible en: <<<https://www.momentocritico.org/post/cronica-de-la-deuda-de-puerto-rico>>>. Verificado el 29 de abril de 2025>>.
- Rodríguez Beruff, J. (2024). *Jaime Benites y la internacionalización de la Universidad de Puerto Rico: las redes intelectuales de la Reforma Universitaria*. Editorial Nomos.
- Rosa, A. (2011) Chronology of the 2010-2011 UPR Student Strikes. *Sargasso* 2011-2012, I. Disponible en: <<<https://dloc.com/UF00096005/00038/images/4>>>.
- Ruiz, G. (12 de mayo de 2015). Rechazan los estudiantes de la UPR un alza en matrícula. *El Nuevo Día*. Disponible en: <<<https://www.elnuevodia.com/noticias/locales/notas/rechazan-los-estudiantes-de-la-upr-un-alza-en-matricula/>>>.
- Sánchez, N. (18 de agosto de 2015). Diálogo Estudiantil. [Evento]. Facebook. Disponible en: <<<https://www.facebook.com/events/1610419872544379/>>>.
- Santiago Cintrón, F. (29 de enero de 2014) *Encuentro Amplio Estudiantil UPR-RP*. [Evento]. Facebook. Encontrado en: <<https://www.facebook.com/events/545069328923231?active_tab=about>>.
- Santiago Cintrón, F. (17 de marzo de 2014). *Sal Pa' Fuera en Sociales*. [Evento]. Facebook. Disponible en: <<<https://www.facebook.com/events/551703458270547/>>>.
- _____ (14 de septiembre de 2014). Caminando por arena movediza: la situación universitaria en la actualidad. *Movimiento Independentista Nacional Hostosiano*. Disponible en: <<<https://www.minhpuertorico.org/index.php/juventud-hostosiana/2892-francisco-asantiago-cintron-juventud-hostosiana>>>.
- _____ (18 de agosto del 2015). Movimiento Estudiantil: Actor Clave en la Lucha Anticolonial. *Abayarde Rojo*. Disponible en: <<https://issuu.com/abayarderojo.org/docs/ar_ago_2015-4>>.

Vélez, W. (26 de mayo de 2012). *Seminario 11 Recintos por una UPR*. [Evento] Facebook. Encontrado en: <<https://www.facebook.com/events/318626334877557/?active_tab=about&locale=es_LA>>.

Torres Estrada, J. (15 de marzo de 2014). Exhortan a comunidad universitaria apoyar educación pública accesible. *Metro*. Disponible en: <<<https://www.metro.pr/pr/noticias/2014/03/16/exhortan-comunidad-universitaria-apoyar-educacion-publica-accesible.html>>>.

Torres Rivera, A. (2022) *Los Fundamentos Filosóficos del Neoliberalismo, las Modificaciones en la Legis-*

lación Laboral, la Clase Obrera y la Doctrina del Shock: la Experiencia Puertorriqueña. Bibliográficas.

UJS-Comité de Río Piedras (15 de febrero de 2015). Análisis crítico sobre el Frente Estudiantil. *Bandera Roja*. Disponible en: <<<https://www.bandera.org/analisis-critico-sobre-el-frente-estudiantil/>>>.

Vaello, M. (5 de marzo de 2015). Masiva marcha de universitarios en contra del IVA. *Diálogo UPR*. Disponible en: <<<https://dialogo.upr.edu/masiva-marcha-de-universitarios-contra-del-iva/>>>.



Universidades bajo asedio. La educación superior argentina durante el primer año del gobierno de Javier Milei

NICOLÁS ARATA^a, BELÉN TREJO^b Y LUCÍA RUBSTEIN^c

^aUBA y UNIPE, Argentina.

^bUBA, Argentina.

^cUBA, Argentina.

Resumen

Este artículo reconstruye la situación de la universidad pública argentina durante el primer año del gobierno de Javier Milei. Los diferentes registros observados devuelven la imagen de un fuerte y acelerado proceso de deterioro del sistema educativo público, del cual la universidad es uno de sus focos principales. Sostenemos que, por detrás de las medidas coyunturales y las decisiones macroeconómicas, el gobierno de Milei impulsa un proyecto político que tiene –en el hostigamiento a las universidades públicas– uno de sus pilares fundamentales. Tras analizar los fundamentos históricos sobre los que se asienta el modelo universitario argentino, este artículo presenta un conjunto de fuentes (declaraciones del Consejo Interuniversitario Nacional, discursos presidenciales, combinados con la voz de diferentes actores universitarios, entre otros) elaboradas en el último año, con el objetivo de describir las acciones del gobierno y su impacto en el desmantelamiento de la universidad, así como, las respuestas y acciones impulsadas por la comunidad universitaria en su defensa.

Palabras clave: Argentina, comunidad universitaria, Milei.

DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2025.104.827>

Universidades sob cerco. Ensino Superior na Argentina no primeiro ano de governo de Javier Milei

Resumo

O artigo faz a reconstrução da situação universitária pública na Argentina no primeiro ano de governo de Javier Milei. Diversos registros observados retornam à imagem de um rápido e forte processo de degradação do sistema educativo público, onde as universidades destacam-se como um dos interesses principais. Apoiamos que, detrás das medidas conjunturais e as decisões macro-econômicas, o governo de Milei impulsiona um projeto político que tem - onde as universidades públicas ficam sob cerco - como pilar fundamental. Uma vez analisados os fundamentos históricos que sustentam o modelo universitário argentino, o artigo apresenta um conjunto de fontes (declarações do Conselho Interuniversitário Nacional, discursos presidenciais misturados com a voz de diferentes atores universitários, entre outros) feitas no último ano, com o objetivo de descrever as ações do governo e o impacto no desmantelamento da universidade, assim como as respostas e ações impulsionadas pela comunidade universitária na sua defesa.

Palavras-chave: Argentina; Comunidade Universitária; Milei.

Universities Under Siege: Higher Education in Argentina During the First Year of Javier Milei's Government

Abstract

This article reconstructs the state of Argentina's public university system during the first year of Javier Milei's government. The various records observed a picture of a rapid and severe deterioration of the public education system, with universities as one of the main areas affected. We argue that beyond short-term measures and macroeconomic decisions, Milei's administration is driving a political project in which the harassment of public universities is a fundamental pillar. After analyzing the historical foundations of Argentina's university model, this article presents a set of sources—including statements from the National Interuniversity Council, presidential speeches, and testimonies from university actors—compiled over the past year. The aim is to describe the government's actions and their impact on the dismantling of universities, as well as the responses and efforts from the university community in defense of higher education.

Keywords: Indigenous Argentina, university community, Milei.

La universidad, a vuelo de pájaro

El presente universitario argentino está marcado por una situación de emergencia institucional y presupuestaria. Al menos dos elementos han configurado este escenario de crisis extrema. El primero es discursivo y remite a la degradación del conocimiento y del papel que cumple en la construcción de un proyecto de país soberano. Para ello, Milei se ha valido de caracterizar al sistema científico y a las universidades como el refugio de la “casta”, interpelando a las casas de estudio como espacios de adoctrinamiento, atribuyéndoles una total falta de transparencia presupuestaria, cuando no, tachando de inútil la producción científica nacional. Aunque sostiene que su proyecto político descansa en teorías económicas fundadas sobre bases científicas, las instituciones que producen conocimiento parecieran representar más un enemigo a destruir que un interlocutor legítimo con el cual disputar sentidos sobre el rumbo adoptado por su gobierno.

Por su parte, el segundo elemento es tributario del primero. El gobierno nacional decidió implementar un feroz recorte del presupuesto destinado al conjunto del sistema educativo, enmarcado en una retracción general del rol y las funciones asumidas por el Estado. En el caso de las universidades, esa retracción se parece mucho a un derrumbe: mientras las estimaciones más conservadoras señalan que la reducción del monto asignado al presupuesto universitario para 2024 ronda el 30%, la Federación Nacional de Docentes Universitarios (CONADU) denunció que el recorte alcanzaría un porcentaje superior al 70%.

Observada desde la historia reciente, las políticas de “La Libertad Avanza” profundizan las medidas del gobierno conservador de Mauricio Macri (2015-2018) y antagonizan con el ciclo de expansión experimentado por la universidad pública durante los tres gobiernos kirchneristas (Néstor Kirchner, 2003-2007; Cristina Fernández, 2007-2015). En relación con estos últimos, cabe destacar que, como nunca en su rica historia, la educación superior había vivido una etapa de crecimiento tan importante como la acontecida entre 2003 y 2015. Si a lo largo de 400 años (la primera casa de estudios que se erigió en nuestro territorio data de 1613) se crearon 39 universidades, en el período comprendido entre 2003 y 2015 se fundó la impresionante suma de 27¹ en el territorio nacional. Esa expansión de la universidad, que para algunos expresa un símbolo de planificación estatal y democratización del conocimiento, hoy representa un factor central de la batalla cultural desatada por el gobierno de Milei.

Si, en cambio, alargamos la mirada, se nota que las acciones contra la universidad pública van mucho más allá de un ataque dirigido hacia una política pública intensamente desarrollada en tiempos recientes. En su retórica fundacional, consecuente con el uso de la motosierra y del bisturí, el gobierno no sólo impugna el protagonismo alcanzado por la universidad en tiempos recientes, más bien, aspira a desarticular los ejes articuladores sobre los que se sustentan las

grandes tradiciones donde sentó sus bases la universidad pública argentina. Enunciarlas y describirlas puede darnos una dimensión de lo que está en juego.

La primera tradición tiene su inicio singular e irrepetible en 1918. Situada en Córdoba, aquella gesta universitaria lanzó un puñado de postulados que tuvieron resonancias regionales. Aunque la reforma nacía –como afirma su Manifiesto Liminar– de la “Juventud argentina de Córdoba”, su prédica estaba dirigida a todos los “hombres libres de Sudamérica”. El tono antiimperialista de sus proclamas convocaba a romper con la “antigua dominación monárquica y monástica” con el propósito de fundar *repúblicas* en el sentido más cabal del término, es decir, convocando a recrear las nociones mismas de democracia e igualdad. La juventud universitaria percibió con claridad meridiana los movimientos que las altas casas de estudio podían jugar en ese tablero: reclamar la actualización científica, remover los poderes fácticos que operan en los claustros universitarios y denunciar –sin pelos en la lengua– las causas del atraso moral y material de la sociedad.

El segundo ciclo se inscribe dentro de las políticas de ampliación y democratización educativas impulsadas por los gobiernos peronistas entre 1945 y 1955. Si la reforma universitaria de Córdoba instituyó la libertad de cátedra y la autonomía universitaria, el primer peronismo hizo lo propio con la gratuidad. El 22 de noviembre de 1949, mediante el decreto presidencial 29.337, se estableció la responsabilidad del Estado de disponer de todos sus medios para “cimentar las bases del saber” y apoyar a los jóvenes estudiantes que quisieran “contribuir al bienestar y a la prosperidad de la nación”, independientemente de sus capacidades económicas. No afirma –como sí lo hacía un año antes el Artículo 26 de la Declaración de los Derechos del Hombre de 1948– que “el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de sus méritos respectivos”. Y ello porque lo que está en la base de la concepción política sobre la universidad puesta en juego por el peronismo no se inscribe en la concepción liberal de la libertad, sino en el principio de la justicia social. Si el sistema universitario argentino es considerado uno de los más igualitarios del continente es gracias, en buena medida, a la implementación –precisamente– de aquellos principios.

Cabe destacar que el peronismo ensayó –con algunos claroscuros– un proyecto de universidad que no sólo fuera bueno, sino que fuera bueno para todos. La gratuidad universitaria constituyó un paso fundamental (por no decir una condición *sine qua non*) en el camino hacia el derecho a la educación superior. Aquella definición de política universitaria no actuó en soliloquio. Integrando ese mismo movimiento operaron un conjunto de políticas públicas, entre las que se destacaron el otorgamiento de becas universitarias, la creación de la Universidad Obrera Nacional en 1948 y la supresión del examen de ingreso en 1953.

El tercer momento puede leerse en clave latinoamericana y tuvo en la Declaración de Cartagena de Indias de 2008 su hito fundamental. Durante la Segunda Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2008), organizada por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), la comunidad universitaria del

continente sostuvo que la educación superior constituía un bien público y social, un derecho humano universal y una responsabilidad de los Estados. Volviendo a apelar al prisma histórico, la afirmación destaca por su importancia, pero sobre todo por su novedad, ya que –si miramos hacia atrás– la historia de la universidad no nos devuelve, precisamente, la imagen de una institución interesada en el ingreso irrestricto o la democratización de sus claustros, sino –más bien– la de “instituciones dedicadas a fabricar élites” (Rinesi, 2016, p. 10).

La Declaración de la CRES puso en el centro de la cuestión universitaria un valor estratégico relacionado con los procesos de integración latinoamericana. Lo hizo en una coyuntura histórica marcada por las experiencias de solidaridad y articulación ensayadas entre gobiernos progresistas que compartían una idea de identidad latinoamericana. Lo que la Declaración de Cartagena pareciera advertir es que no hay futuro para un modelo de universidad que actúe en soledad o bajo lógicas competitivas, también busca formas de complementariedad y colaboración. El desafío no sólo está dirigido hacia la universidad como institución singular, sino que escala e interpela a los subsistemas de educación superior de nuestros países, solicitándoles promover proyectos de investigación, intercambios estudiantiles y proyectos de extensión y transferencia. Con sus matices, instituciones como la UDUALC o el Grupo Montevideo son ejemplos que operan en esta dirección.

La comunidad universitaria alza la voz y dice presente

El mandato presidencial de Javier Milei comenzó el 10 de diciembre de 2023. El inicio de su gestión estuvo marcado por la sanción de un Decreto de Necesidad y Urgencia que desplegó acciones orientadas hacia el desmantelamiento de la estructura estatal, combinando el despido masivo de trabajadores y trabajadoras del sector público (celebrados en las redes sociales por el propio presidente) con el cierre y la degradación de ministerios (aspecto para nada menor, en tanto que estipula el nivel de autonomía y jerarquía atribuidas a las funciones públicas). Por caso, el Ministerio de Educación fue reducido a una secretaría, dependiente del flamante Ministerio del Capital Humano.

De manera que, el avasallamiento de las instituciones públicas fue denunciado tempranamente por los sindicatos docentes universitarios. Entre sus puntos, se advirtió la fuerte pérdida del poder adquisitivo frente a un proceso inflacionario que –si bien venía de meses anteriores– alcanzó picos del 25.5% entre diciembre de 2023 y febrero de 2024 como producto de la desregulación de los precios de la economía. Lejos de plantear algún tipo de adecuación, el Gobierno congeló el presupuesto universitario, asestando un golpe que no solo obturaba cualquier tipo de actualización salarial, también colocaba en riesgo el funcionamiento básico del sistema universitario.

Para comprender la centralidad que tiene esta medida, es importante mencionar que, en Argentina, las universidades se solventan con recursos provenientes de cinco fuentes de financiamiento: Tesoro Nacional, Recursos Propios, Recursos con Afectación Específica, Transferencias Externas

y Crédito Externo. En 2023, 99.51% del presupuesto universitario provenía de fondos del Tesoro Nacional (DNPCEIU-SsPU, Anuario 2023). Considerando una serie histórica de mayor duración, entre 2015 y 2023, el presupuesto universitario demostró una tendencia al alza, con un aumento presupuestario acumulado del 2,636,62%. Sin embargo, cabe destacar que, durante este mismo lapso, su relación porcentual con el Producto Bruto Interno mostró una tendencia a la baja (0.87% en 2015 y 0.72% en 2023).

Entre los gastos universitarios, el ítem con mayor peso relativo son los salarios del personal docente y no docente. Este rubro representó 82% del gasto en 2023, una tendencia que se verifica históricamente. Los rubros comprendidos en el 18% restante representan bienes de consumo, servicios no personales, bienes de uso, transferencia y otros. Con estos datos a la vista, pueden resaltarse una serie de aspectos. En primer lugar, el personal –que se traduce, fundamentalmente, en salarios– es el principal compromiso que asume el Estado Nacional en materia de funcionamiento universitario. Es un gasto recurrente, sujeto a acuerdos paritarios y al cumplimiento de garantías laborales. Se trata de uno de los rubros más sensibles a la variación inflacionaria, especialmente cuando el aumento drástico del costo de vida experimentado durante los primeros meses del gobierno de Milei, combinado con el congelamiento del presupuesto universitario, produjo un derrumbe acentuado del poder adquisitivo del personal universitario.

La renuencia a sostener diálogos por parte de las autoridades del Poder Ejecutivo colocó, a comienzos de 2024, a las instituciones universitarias en el centro del debate público. Para abril, el Consejo Interuniversitario Nacional (en adelante, CIN)² juntó a autoridades universitarias, agrupaciones estudiantiles, federaciones universitarias, sindicatos docentes, graduadas y graduados, colectivos de trabajadores no docentes y agrupaciones sociales y políticas, quienes organizaron una marcha de carácter federal, con manifestaciones en distintos puntos del país y un amplio apoyo popular. Se trató, sin lugar a duda, de una de las manifestaciones en defensa de la educación pública más importantes de la historia argentina.

En un comunicado, el CIN preanunciaba el carácter masivo de la protesta cuando señalaba que:

La sociedad argentina tiene una alta valoración de sus universidades públicas a lo largo y a lo ancho del país, no sólo por su tarea de formación de hombres, mujeres, diversidades y personas con discapacidad íntegras con alta capacidad profesional, sino también por su tarea en la construcción del conocimiento, por la transferencia al mundo de la producción y del trabajo, a la sociedad en general, por las tareas de extensión y la solidaridad con los sectores más postergados (CIN, Declaración del 9 de abril de 2024).

La resistencia universitaria identificó asertivamente el nudo del conflicto: la crisis presupuestaria representaba un ataque planificado hacia las universidades públicas y una profunda desvalorización de los aportes que efectúa a la sociedad en su conjunto. La asfixia económica no iba dirigida hacia los trabajadores y trabajadoras de la educación superior, lo hacía de manera concreta contra la inclusión de centenares de miles de estudiantes

que ejercían su derecho a estudiar y formarse en la universidad pública.

Crear que alguien elige la universidad pública gratuita porque no puede abonar la cuota de una privada representa un error de registro, cuando no, un accionar malintencionado. En un comunicado conjunto donde se expresan voces de representantes estudiantiles, docentes y de autoridades educativas (CIN; Frente Sindical de Universidades Nacionales; Federación Universitaria Argentina) emitido al calor de la marcha universitaria, se puntualizaron algunos principios que, por el contrario, ponen de relieve la valoración y el peso simbólico del sistema universitario público:

Somos orgullosos hijos e hijas de la Universidad Argentina; somos la Universidad pública, gratuita e irrestricta en el ingreso, de excelencia, con libertad y equidad. Somos la Universidad para el gran pueblo argentino. Por eso, lucharemos, en una irrenunciable resistencia democrática y pacífica, por la educación que queremos, por el país que anhelamos (Comunicado FSUN-CIN-FUA, 23 de abril de 2024).

Entretanto, durante 2024, se produjeron avances en la formulación de una Ley de Presupuesto Universitario para su tratamiento parlamentario. Diferentes actores de la comunidad universitaria fueron convocados al Congreso Nacional para discutir el proyecto. La normativa fue aprobada por el Senado nacional con una amplia mayoría. Entre sus puntos, el proyecto buscaba aportar claridad sobre la situación presupuestaria universitaria, recomponer las pérdidas producidas durante los primeros meses de la gestión de Milei y garantizar un esquema de financiamiento para el funcionamiento de las universidades públicas que forman a más de dos millones de estudiantes, de acuerdo con información estadística divulgada por el Ministerio de Capital Humano.

Más adelante, el 2 de octubre de 2024, el CIN, el Frente Sindical de Universidades Nacionales y la Federación Universitaria Argentina, histórica agrupación estudiantil con representación nacional, convocaron una nueva marcha federal luego del fracaso de las negociaciones paritarias, la incertidumbre producida por la falta de definición presupuestaria y las amenazas del primer mandatario de derogar la normativa sancionada recientemente. En un nuevo comunicado en conjunto, los actores expresaron el



carácter vertebrador de la educación para el proyecto de sociedad, articulando el pasado con una lectura prospectiva:

La columna vertebral de la Nación es la educación pública que iguala y nos hace libres y la universidad pública es la herramienta por excelencia de movilidad social ascendente. Que no despojen al pueblo argentino de sus sueños de grandeza. Que no apaguen las vocaciones más nobles vinculadas con el conocimiento y con el trabajo con niñas, niños, jóvenes y personas adultas que transitan nuestras aulas y laboratorios. Los deseos, las aspiraciones y las luchas de generación tras generación consagradas en derechos imponen una responsabilidad en el presente para que el futuro sea posible. (Comunicado FSUN-CIN-FUA, 2 de octubre de 2024).

Pese a las manifestaciones, el día siguiente el Poder Ejecutivo agudizó aún más el conflicto con la firma del decreto 879 que vetaba la Ley de Presupuesto Universitario. En una nueva ronda parlamentaria, un puñado de legisladoras y legisladores que inicialmente habían apoyado el proyecto, modificaron su posición y ratificaron el veto presidencial. El presidente los calificó como “héroes”. Para justificar la medida, el Gobierno buscó instalar mediáticamente una serie de tópicos en torno al conflicto universitario de bases empíricas endeble (cuando no extravagantes), entre las que destacaban el cuestionamiento a la utilidad del conocimiento transmitido en las universidades; que el aumento del financiamiento universitario se licuaría en la corrupción que reina en el manejo de los recursos estatales;³ que las universidades son profundamente ineficientes para lograr trayectorias educativas exitosas; que existe una abundante población de origen extranjero que se beneficia de la universidad gratuita y aprovecha los recursos estatales de manera presuntamente ilícita o –al menos– ilegítima,⁴ entre otros asuntos.

En la simbólica fecha del 12 de octubre, en la no menos simbólica reinauguración del Palacio Libertad Domingo Faustino Sarmiento (ex-Centro Cultural Néstor Kirchner), Javier Milei ensayó una síntesis. Apelando a la figura del educador argentino y de las políticas educativas impulsadas bajo su presidencia, el mandatario argumentó que, como resultado del progreso económico impulsado por la generación liberal que presidió el país hacia finales del siglo XIX, Argentina se había convertido en “el primer pueblo de la historia humana en erradicar el analfabetismo”. En un furtivo salto al presente, el presidente apeló a estadísticas descontextualizadas y sin rigor, presentó datos de los rendimientos académicos de las pruebas Aprender aplicadas a alumnos de escuelas primarias para concluir que “si los que defienden las universidades realmente creyeran en la movilidad social, tomarían el ejemplo de Sarmiento: en vez de defender una universidad para ricos, defenderían una educación inicial para todos”.

Dicha afirmación sintetiza cómo el Gobierno piensa los distintos niveles educativos en términos excluyentes y contrapuestos en lugar de instancias articuladas y progresivas que se integran y –en conjunto– materializan el derecho a la educación sancionado en la Constitución Nacional. Lejos de ello, y sin hacer mención del profundo proceso de desfinanciamiento que también afecta a la educación primaria, aquella apelación a Sarmiento

resulta la más elocuente expresión de la negación de la educación como fuente de movilidad social, a la vez que promueve una nueva forma de fragmentación del sistema educativo.

El movimiento estudiantil se organiza y expresa

En octubre de 2024 se produjo una nueva serie de movilizaciones en respuesta al veto presidencial de Javier Milei a la Ley de Financiamiento Universitario. Estudiantes y docentes llevaron a cabo marchas, clases públicas, campañas de visibilización en redes, pronunciamientos institucionales, *performances* e intervenciones públicas, para expresar su rechazo a la medida y exigir su revisión. El 9 de octubre del 2024, el CIN extendió un comunicado de repudio a la postura de diputadas y diputados nacionales que le dieron la espalda a las universidades públicas al apoyar su desfinanciamiento, denunciando que:

Hoy el sistema universitario público tiene el 70 % de los salarios docentes y no docentes por debajo de la línea de la pobreza; las partidas asignadas ni siquiera son suficientes para el mantenimiento mínimo de la infraestructura y están paralizadas las obras; se encuentra en peligro la continuidad de las becas universitarias, único instrumento para construir igualdad de oportunidades; y no se invierte en investigación, ciencia y tecnología, fundamentales para el desarrollo de un país soberano (CIN, 9 de octubre de 2024).

Por su parte, la comunidad estudiantil y docente de las diferentes facultades de las Universidades Nacionales desplegaron un plan de lucha que incluyó manifestaciones, clases públicas, campañas mediáticas, relevamiento de datos de acceso, permanencia, egreso e impacto en las biografías educativas de nuevas generaciones de universitarias y universitarios.

Las clases públicas, lejos de suspender las actividades académicas, las hacían parte de la lucha por el financiamiento. Las mismas iban en consonancia con las tomas de las facultades por parte de los estudiantes, decididas en el marco de asambleas multitudinarias, donde se debatieron las estrategias a seguir para enfrentar el recorte presupuestario.

En la asamblea del 18 de octubre, el Centro de Estudiantes de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires resolvió continuar con la toma indefinida de la Facultad “para continuar fortaleciendo la lucha del movimiento estudiantil y educativo, contra el veto de Milei, por triplicación del presupuesto educativo ya, Salarios para docentes y no docentes. Que todos los *ad honorem* pasen a tener salario. No al arancelamiento a estudiantes migrantes”. La toma se realizó con clases públicas en la calle “abiertas a toda la comunidad educativa, del barrio y los trabajadores y sectores populares; se impulsarán talleres, actividades de visibilización y actividades dentro del edificio”.

La voz de los estudiantes resonaba a través del órgano que los representa, pero también mediante un proceso de concientización sobre lo que estaba en juego. Juan, estudiante de Filosofía, argumentaba: “estamos acá porque no hay diálogo posible con quienes están tomando decisiones que afectan nuestro futuro. No podemos confiar en el Congreso para proteger

la educación pública”. Para Clara, estudiante de Historia, en cambio: “la toma no es una interrupción, seguimos cursando como siempre, pero esta vez visibilizando que, sin financiamiento, el sistema colapsa”. Alejandro, estudiante de Bibliotecología, completaba: “la mayoría de nuestros docentes están por debajo de la línea de pobreza. No hay financiamiento y la calidad de la educación se resiente cada vez más”. Por su parte, Ana, alumna de Antropología, sintetizaba el que era un parecer compartido: “no estamos dispuestos a permitir que se ponga en riesgo nuestra educación y el futuro de la universidad pública”.

Asimismo, las modalidades de lucha fueron adoptando estrategias para visibilizar la situación crítica de la universidad. El movimiento estudiantil de la Universidad Nacional de las Artes (UNA) llevó a cabo una serie de intervenciones culturales como forma de resistencia. Se organizaron debates, se pintaron murales y se realizaron actividades artísticas para expresar el rechazo a las políticas gubernamentales y defender la educación pública y gratuita. A fines de octubre, bajo la consigna “Sin presupuesto no hay universidad pública”, estudiantes, docentes, realizaron intervenciones artísticas en sitios altamente concurridos que se viralizaron rápidamente. En la Estación de Once del ferrocarril Sarmiento, desplegaron una coreografía al ritmo de “Fanático”, la canción de la artista popular Lali Espósito, popularizada, entre otras razones, por mantener un debate público con el presidente Milei.

La Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) tuvo una presencia fundamental, a través de una acción performática llamada “La educación es un derecho”. La intervención artística consistió en una acción de jóvenes que portaban lápices gigantes, rodeando a una motosierra a la que logran neutralizar para seguir marchando con carteles que portaban consignas en defensa de la educación pública. Además, estaban acompañados por una gran bandera con la frase “La educación es un derecho. Sin salarios dignos no hay universidad pública de calidad” que funcionó como telón de fondo del escenario principal donde se leyó el documento final, titulado “La Universidad Pública, base de la democracia y el desarrollo social, lucha por su supervivencia”.

Lo que está en juego

Todo parece indicar que el ciclo académico 2025 deparará una situación extremadamente compleja para todas las universidades del país. Frente a la continuidad del congelamiento del presupuesto universitario, el CIN emitió un comunicado titulado “Nuevo año, los mismos problemas”. En él, se denuncia la ausencia de un presupuesto universitario votado por el Congreso por segundo año consecutivo. Lejos de tratarse de un problema irresoluble, se advierte que este forma parte de una estrategia impulsada por el Gobierno:

Por manifiesta voluntad del gobierno, la administración nacional y el sistema universitario público argentino no cuentan con un presupuesto para el ejercicio del 2025. Esto significa que el Poder Ejecutivo Nacional puede disponer discrecionalmente, sin ningún tipo de control, de los fondos que surgen del pago de los impuestos que realiza cada argentina y cada argentino. De esta forma, el país no cuenta con una hoja de ruta que garantice el funcionamiento económico y financiero de las instituciones del país (CIN, 12 de marzo de 2025).

La gravedad de la crisis coloca a la comunidad universitaria frente a una escena compleja. Si bien la universidad pública ha atravesado –a lo largo de su historia– numerosos momentos de zozobra, la situación que plantea el presente tiene rasgos inéditos. Como nunca en un contexto democrático, la universidad y el sistema científico enfrentan un ataque sistemático que –huelga decirlo– se enmarca en un clima de época alimentado por los discursos negacionistas de las ultraderechas, que desprecian el conocimiento científico e interpelan a las universidades como enemigas de su proyecto político.

Más allá de una caracterización errática o visceral con la que suele asociarse el accionar del primer mandatario, en la Argentina se ha puesto en marcha un plan refundacional del sistema educativo, con especial énfasis en el lugar de las universidades. El programa de desmantelamiento del modelo universitario propiciado por el gobierno de La Libertad Avanza expresa una voluntad deliberada y compartida de arrasar con los principios que sostienen a la institución universitaria: frente a la *gratuidad*, se intenta instalar por distintos argumentos y en diferentes gradientes las lógicas del *arancelamiento* de la universidad y de financiamiento de la demanda antes que la oferta; en contra del principio de *autonomía universitaria*, se impulsa la sospecha constante sobre el manejo de los fondos y la necesidad de implementar mecanismos de *auditorías* (desconociendo los mecanismos de rendición de cuentas previamente vigentes); como contrapartida de la *educación superior como derecho y bien público*, el acceso universitario parece plantearse como un *privilegio* que podrá alcanzar una minoría; hecho plenamente justificado si –como el gobierno espera y promueve– se profundiza la primarización de la economía argentina y se expande el deterioro de las condiciones generales de trabajo (pérdida generalizada de poder adquisitivo de los salarios, precariedad de las condiciones laborales, informalización del mercado de trabajo).

En este artículo hemos ofrecido algunos elementos para sostener que el centro del problema que enfrenta la comunidad universitaria no es un asunto exclusivamente presupuestario; forma parte, como el mismo primer mandatario declama, de una *batalla cultural*. Representa un intento organizado y planificado por refundar el imaginario social descreyendo –o ignorando– las contribuciones de las tradiciones universitarias descriptas en el primer apartado de este artículo. Como su consecuencia natural, sobrevendría un desmantelamiento –ya en curso– de la diversidad y prolificidad del sistema universitario argentino, en sintonía con el avance de la primarización de la economía y la obstaculización al acceso igualitario y democrático al conocimiento científico, técnico y artístico que producen, aplican y transmiten nuestras instituciones universitarias.

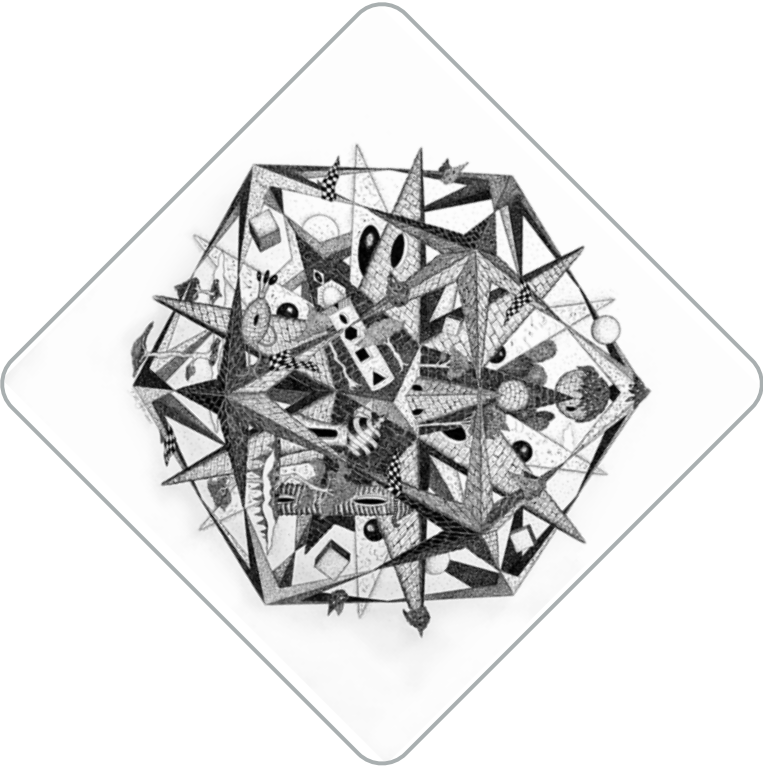
Frente a ello, hay un trabajo soterrado en cientos de aulas, asambleas y calles a lo largo y ancho del país que continúan apostando a visibilizar el rol que cumplen las universidades en el desenvolvimiento de una sociedad que aspira a contar con capacidades de pensar los desafíos de una época, a hacer más y mejores usos de los avances científicos, a defender en todos los órdenes de la vida su soberanía y el cuidado de la casa común, el espacio público y la transmisión de conocimientos como herramienta para la preservación y recreación de las identidades colectivas.

Notas

1. Si tomamos en cuenta los Institutos Universitarios, la cifra asciende a 30.
2. El Consejo Interuniversitario Nacional es una organización que nuclea a las autoridades de las Universidades Nacionales Argentinas, Institutos Universitarios y Universidades Provinciales cuyo origen data del retorno democrático (1985).
3. En palabras del presidente, los fondos deberían llegar a los alumnos y a los profesores, y no a los “ladrones, delincuentes y mentirosos que prostituyen una causa noble para mantener sus curros”.
4. En un acto estigmatizante, con la intención de instalar la sospecha y eventualmente la exclusión, durante una exposición en el XVI Foro Atlántico “Iberoamérica: Democracia y Libertad”, la actual ministra de Seguridad de la Nación aseguró que “las universidades están vacías de alumnos, tenemos casi la mitad de la matrícula de alumnos extranjeros que vienen y toman las posibilidades que la Argentina da” (Bullrich, 30/06/2023). Las estadísticas aportadas, publicadas por el actual Ministerio de Capital Humano, contradicen rotundamente este argumento. De acuerdo con los datos de matrícula universitaria nacional disponibles (2023), 2 012 724 estudiantes realizaban estudios de pregrado y grado en las universidades públicas del país. De ese total, 82 797 eran extranjeros. Es decir, 4,11%, una cifra lejana al 50% planteada por Bullrich.

Referencias

- Acervo Virtual Henning Jensen Pennington (2024). *La Universidad pública: base de la democracia y el desarrollo social*. Comunicado conjunto CIN-FSUN-FUA. 23 de abril de 2024. Recuperado de: <<<http://dspaceudual.org/handle/Rep-UDUAL/2125>>>.
- Argentina. Ministerio de Capital Humano (s/f). *Anuarios estadísticos. Anuario 2023*. Recuperado de: <<<https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/anuarios>>>.
- Argentina. Ministerio de Capital Humano (s/f). 2023-2024. *Síntesis de Información. Estadísticas Universitarias*. Recuperado de: <<<https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/sintesis>>>.
- Calvín, E. (2018) *La gratuidad universitaria como herramienta de justicia social*. Recuperado de: <<<https://coninformacion.undav.edu.ar/538.html>>>.
- Carli, S. (Comp.) (2024). *Las fronteras de la universidad pública. Instituciones, identidades y saberes*. Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Gino Germani y CLACSO.
- Conferencia Regional de Educación Superior (2008). *Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Recuperado de: <<<http://www.cres2018.unc.edu.ar/historia/cres-2008>>>.
- Consejo Interuniversitario Nacional (2024). *Convocamos a defender la educación pública, la ciencia y el sistema universitario nacional*, CIN, 9 de abril de 2024. Recuperado de: <<<https://www.cin.edu.ar/convocamos-a-defender-la-educacion-publica-la-ciencia-y-el-sistema-universitario-nacional>>>.
- Consejo Interuniversitario Nacional (2024). “La universidad pública, base de la democracia y el desarrollo social, lucha por su supervivencia”. Comunicado conjunto CIN-FSUN-FUA. 2 de octubre de 2024. Recuperado de: <<<https://www.cin.edu.ar/la-universidad-publica-base-de-la-democracia-y-el-desarrollo-social-lucha-por-su-supervivencia>>>.
- Consejo Interuniversitario Nacional (2025). *Nuevo año, los mismos problemas*. Comunicado del CIN. 12 de marzo de 2025. Recuperado de: <<<https://www.cin.edu.ar/nuevo-ano-los-mismos-problemas>>>.
- Decreto Presidencial N° 29.337/49.
- El Destape (2024). “Estudiantes tomaron la Facultad de Filosofía y Letras y la de Psicología de la UBA contra el veto de Javier Milei” (07 de octubre de 2024). *El destape*. Recuperado de: <<<https://www.eldestapeweb.com/politica/uba/estudiantes-tomaron-la-facultad-de-filosofia-y-letras-de-la-uba-contra-el-veto-de-javier-milei-202410721140>>>.
- Facultad de Artes (s/f). *Artes marchó en defensa de la universidad y la educación pública* (s/f). Recuperado de: <<<https://artes.unc.edu.ar/2024/10/artes-marcho-en-defensa-de-la-universidad-y-la-educacion-publica>>>.
- Gobierno de Argentina (2024). *Javier Milei: “La universidad pública y gratuita no está en discusión; por eso las queremos auditar”* (12 de octubre de 2024). Recuperado de: <<<https://www.argentina.gob.ar/noticias/javier-milei-la-universidad-publica-y-gratuita-no-esta-en-discusion-por-eso-las-queremos>>>.
- Jimenez, J. (2023) “Patricia Bullrich, sobre las universidades: “Tenemos casi la mitad de la matrícula de alumnos extranjeros” (03 de julio de 2023). Chequeado. Recuperado de: <<<https://chequeado.com/ultimas-noticias/patricia-bullrich-sobre-las-universidades-tenemos-casi-la-mitad-de-la-matricula-de-alumnos-extranjeros>>>.
- Rinesi, E. (2016). “Dos desafíos para nuestras universidades”. En Rinesi, E.; Smola, J.; Cuello, C. y Ríos, L. (comps.) *Hombres de una república libre. Universidad, inclusión social e integración cultural en Latinoamérica*. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.



Cartografía feminista en la Universidad de San Carlos de Guatemala: una historia para contar

ANA SILVIA MONZÓN

Socióloga. Doctora en Ciencias Sociales por el Posgrado
Centroamericano de Ciencias Sociales de FLACSO.

Resumen

En este artículo planteo una cartografía feminista que reconoce las iniciativas de mujeres universitarias de la Universidad de San Carlos de Guatemala, que se han organizado, a partir de 1990, para denunciar la condición de desigualdad, las jerarquías de poder, la violencia institucional, laboral, epistémica, racial y sexual que han enfrentado y que limita su desarrollo como sujetas sociales, epistémicas, políticas y de derechos, en el ámbito académico.

Elaborar esta femealogía es un compromiso ético con las pioneras que tomaron la palabra, politizaron su situación y en clave de resistencia, han construido discursos que desafían las estructuras machistas tan arraigadas en el campo universitario.

Palabras clave: feminismo; Guatemala; academia.

DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2025.104.828>

Cartografia feminista na Universidade de São Carlos em Guatemala: uma história a contar

Resumo

Fala-se no artigo de uma cartografia feminista que reconhece a iniciativa de mulheres universitárias da Universidade de São Carlos de Guatemala, que se têm organizado, desde 1990, na denúncia da desigualdade, das hierarquias de poder, da violência institucional, laboral, epistêmica, racial e sexual que têm afrontado e que limita seu desenvolvimento como sujeitas sociais, epistêmicas, políticas e de direitos na área acadêmica.

Fazer essa femealogia é um engajo ético com as pioneiras que pegaram a palavra, politizaram sua situação e em chave de resistência têm construído discursos que desafiam as estruturas machistas enraizadas na área universitária.

Palavras-chave: Feminismo; Guatemala; Academia.

Feminist Cartography at the San Carlos University of Guatemala: A Story Worth Telling

Abstract

This article presents a feminist cartography that recognizes the initiatives of women at the University of San Carlos of Guatemala (USAC) who, since 1990, have organized to denounce inequality, power hierarchies, and the institutional, workplace, epistemic, racial, and sexual violence they have faced—barriers that limit their development as social, epistemic, political, and rights-bearing subjects within academia. Crafting this feminist genealogy is an ethical commitment to the pioneers who spoke out, politicized their circumstances, and, through resistance, constructed discourses that challenge the deeply entrenched machismo of the university sphere.

Keywords: feminism, Guatemala, academia.

Introducción

En Guatemala, el feminismo en sus dimensiones teórica, filosófica y política, pero sobre todo en clave de movimiento social, se ha desarrollado en las últimas cuatro décadas. Por supuesto, hay antecedentes importantes desde el siglo diecinueve de algunas mujeres, generalmente de las élites, que formaron parte de redes intelectuales (Arroyo, 2021) y expresaron sus pensamientos públicamente, tal es el caso de dos periódicos escritos por mujeres: *La Voz de la Mujer* (1885) y *El Ideal* (1887), medios en los que plasmaron sus opiniones sobre el acontecer social, algo inédito en una época donde aún se les impedía el acceso a la universidad y no eran reconocidas como ciudadanas.

La mayoría de las mujeres, en particular, indígenas y ladinas del área rural, estaban excluidas de toda noción de derecho y sus vidas transcurrían entre su rol de esposas, madres y el trabajo semiesclavo en las casas patronales del campo y la ciudad.

Ahora bien, la incursión de las mujeres en la academia se cuenta a partir de la segunda década del siglo veinte, siendo Olimpia Altuve, la primera graduada de la Facultad de Ciencias Químicas, en 1919. Durante décadas, la participación de las mujeres en la universidad fue excepcional. En 1964, la matriculación de mujeres era apenas de 13%; para la primera mitad de los años noventa era de 36%, en contraste con 64% de matrícula masculina (Borrayo, 2016).

Fue hacia finales de los años noventa e inicios del siglo veintiuno cuando aumentó significativamente el ingreso de mujeres a la universidad, hasta llegar a 53% en el 2019, en la única universidad pública y a 55% si se toma en cuenta las universidades privadas (Rouanet, 2023). No obstante, estos datos ocultan las persistentes brechas étnicas, y por lugar de origen, que reproducen las disparidades entre las mujeres en una sociedad estructuralmente racista. También, existe desigualdad en el acceso, permanencia y egreso de las mujeres en algunas carreras, por ejemplo, las ingenierías y las ciencias naturales. Mientras otras, como el derecho, las humanidades y la educación están feminizadas.

A pesar de este avance cuantitativo, las universitarias continúan excluidas de los espacios de toma de decisiones en todos los niveles del gobierno universitario: decanaturas, direcciones de escuelas y centros universitarios, juntas directivas, asociaciones estudiantiles, el Consejo Superior Universitario y la Rectoría.

En ese contexto, la organización de las mujeres ha sido mínima, si se toma en cuenta que constituyen más de la mitad de la población universitaria. Fue hasta 1990, cuando se creó la primera organización, que se planteó intervenir en la dinámica política universitaria desde una perspectiva feminista. A partir de esa fecha, en consonancia con el avance del movimiento de mujeres en el país, se fueron creando otros espacios protagonizados por universitarias.

Asimismo, en los apartados que siguen expongo una breve cartografía de lo que denomino *activismo feminista en la universidad*, término que abarca las acciones protagonizadas por mujeres estudiantes, profesoras, investigadoras y trabajadoras administrativas, identificadas con los postulados feministas que plantean el reconocimiento de los aportes de las mujeres, su protagonismo, la situación y condición de las mujeres en el ámbito universitario, específicamente en la Universidad de San Carlos de Guatemala, única universidad pública, con 349 años de historia. Asimismo, identifico algunas de sus reivindicaciones, que se relacionan con su situación específica en la academia y con las demandas de los movimientos de mujeres en las últimas tres décadas.

En este breve texto se registran hitos, nombres y acciones que se han realizado en el período 1990 a 2023, aunque por el espacio se enfatiza sólo en algunas organizaciones. En estas décadas, posteriores a una de las épocas de mayor represión dirigida contra las universitarias y los universitarios, empiezan a emerger grupos, asociaciones, colectivas, tanto de estudiantes como de profesoras, que abrieron brecha para colocar la propuesta feminista en la universidad, paradigma que sigue siendo marginal, tanto en términos epistemológicos como políticos.

La exposición se construye a partir de documentos dispersos, de las voces de algunas universitarias a quienes se envió una entrevista en línea y de la propia experiencia de la autora. Este texto es una aproximación a una historia que apenas se ha contado, que es importante elaborar y profundizar para conectar esas primeras acciones feministas con las luchas de hoy y del futuro inmediato.

Se inicia con un primer apartado que aborda brevemente el marco conceptual que orienta las reflexiones en torno al activismo feminista en la universidad. El segundo apartado se centra en el accionar feminista que se manifiesta desde finales de los años ochenta, el cual hace una distinción entre los espacios institucionales que fueron un logro de la persistencia de algunas feministas académicas y los espacios autoconvocados que se posicionan desde la denuncia –sobre todo de la violencia que muchas universitarias han experimentado– y para la que no existe una respuesta institucional. Las acciones de estos espacios se entrecruzan, sin embargo, ha sido notorio que –en la última década– la institucionalidad ha sido cooptada y que la oportunidad de consolidar una propuesta feminista en la Universidad de San Carlos, desde los lugares de toma de decisión, está en pausa. La crítica y demanda desde las feministas continúan, aunque debilitadas, dispersas y desarticuladas.



¿Por qué una cartografía del activismo feminista en la academia?

Desde la cartografía feminista, campo disciplinario en construcción, se afirma que al incorporar una perspectiva feminista en los análisis del espacio-tiempo, se desafían las representaciones tradicionales, de tal manera que se muestran cómo las categorías de género e interseccionalidad y las relaciones sociales influyen en la producción y reproducción de estructuras y dinámicas sociales. Al dar visibilidad a las experiencias y conocimientos de las mujeres, se revelan las desigualdades y jerarquías de poder. Se amplían las formas de comprender el espacio y las nuevas formas de habitarlo. Se trazan nuevas rutas, nuevos mapas, en sentido real y figurado que sirven, como plantea la socióloga Paola Bonavitta “para visibilizar, registrar y marcar en medio de tanta invisibilidad social y patriarcal [las experiencias de las mujeres]. La cartografía nos muestra las silenciadas injusticias y es un recurso poderoso para la articulación política” (Bonavitta, 2024). En esa línea, como plantea Alejandra Ciriza,

[...] las conexiones entre las mujeres, nuestras memorias, los breves momentos de protagonismo en la historia son difíciles de recuperar pues la mayor parte de los acontecimientos que alguna vez hemos protagonizado no forman parte de aquello que, en sociedades marcadas por relaciones de dominación de clase, sexo y raza, se transmite como parte del sentido común por todos y todas (Ciriza, 2006).

Es en esa perspectiva, de visibilización, historización, valoración y reconocimiento, que planteó el análisis del activismo feminista en la universidad, un territorio marcado, históricamente, por la exclusión de lo femenino y de las mujeres. Un espacio donde la autoridad epistémica ha sido coto masculino, colonial, clasista y racista.

Para complementar esta mirada, introduzco el concepto de femealogía¹ que refiere a la elaboración de una memoria histórica de las mujeres, como una condición necesaria para construir una identidad que sustente la acción política de las mujeres. La femealogía del accionar político feminista en el ámbito universitario, aún está en construcción, si bien se cuentan ya con algunos textos relevantes, por ejemplo, sobre las pioneras en las diversas disciplinas (Borrayo, 2007), acerca de la participación de las universitarias en el movimiento estudiantil de los años setenta a noventa (Borrayo, 2011) y algunos libros y tesis que dan cuenta de los aportes académicos feministas en la Universidad de San Carlos (Monzón, 2018) (Monzón, 2009) (Mendizábal, 2015) o algunos documentos publicados por el Instituto Universitario de la Mujer-IUMUSAC, todavía es incipiente el análisis de las acciones políticas de mujeres universitarias sustentadas en el feminismo, que parten de una crítica y denuncia de las estructuras universitarias, patriarcales y racistas, y en las últimas décadas también neoliberales y corruptas.

Asimismo, este activismo feminista plantea los desafíos de las mujeres en un mundo académico atravesado por el sexismo, definido por las autoras Buquet, Mingó y Moreno como:

una práctica rutinaria, dirigida y llena de sentido social. Se trata de percepciones y de prácticas de sentido común –apuntaladas en la certidumbre de una distinción natural entre mujeres y hombres– que establecen lugares jerárquicos entre los sexos y postulan un posicionamiento de supremacía varonil. Las prácticas sexistas en la academia afirman, operan [como] estrategias expulsoras de las mujeres en los espacios universitarios (Buquet, Mingo, & Moreno, 2018).

Mujeres, academia y feminismo en la USAC

La historia del activismo feminista en la Universidad de San Carlos inicia en los años setenta y ochenta², cuando algunas académicas expresaron individualmente sus críticas al orden patriarcal e hicieron aportes pioneros, tal fue el caso de la doctora Luz Méndez De la Vega (1919-2012) que incursionó en la literatura desde una perspectiva crítica y feminista, excepcional en su época (Tobar y López, 2020); también destaca Norma García Mainieri (1940-1998), historiadora y escritora, quien sumado a su trabajo en la docencia y la investigación, plasmó su postura feminista en su narrativa poética y cuentística. Otra pionera fue Ofelia Déleon (1949-2023) historiadora, quien además de su extensa investigación sobre las tradiciones culturales en el país, publicó el libro *Mujer e historia: hallazgos significativos para comprender su participación en los movimientos sociales del siglo XIX* (2000) un texto relevante para la bibliografía feminista. Posteriormente, tanto Déleon como García Mainieri, fueron integrantes de los primeros espacios convocados para estudiar feminismo en la Universidad. Ellas hicieron estos aportes en un contexto sumamente hostil, tanto por la situación política en el país como por el conservadurismo intelectual de la época que rechazaba el feminismo, incluso en los círculos de izquierda.

De un abordaje más bien excepcional del feminismo en la academia se transitó, en 1989, a las acciones más colectivas, por ejemplo, el inicio de la creación de espacios institucionales y más adelante a iniciativas menos formales, pero igualmente críticas, como se expone en las siguientes líneas.

Los espacios institucionales

En 1985 se aprobó una nueva Constitución de la República que incorporó el principio de igualdad entre mujeres y hombres (Artículo 4º), en sintonía con los cambios políticos y jurídicos a nivel internacional, plasmados en instrumentos de derechos humanos a favor de las mujeres, como la Convención para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las mujeres (1979), ratificada por Guatemala en 1982 y posteriormente la Convención Interamericana para la prevención, sanción y erradicación de la violencia contra la mujer-Convención de Belem do Pará (1994).

Cabe destacar que estos instrumentos, aunados a los Acuerdos de Paz firmados en 1996, constituyen el marco que propició un reconocimiento fundamentado acerca de la condición de desigualdad en detrimento de las mujeres en todas las esferas de la sociedad: la educación, el empleo, la participación social y política. Asimismo, se empieza a nombrar la violencia contra las mujeres, ya no como un conflicto entre parejas o familiar, sino como un problema social, teniendo muy presente la represión y la violencia de la guerra que afectó a la comunidad universitaria y a las mujeres, sobre todo a las mujeres indígenas en el área rural.

En el ámbito universitario, la creación del Sub-Programa de Estudios de la Mujer (1988), en la Secretaría General del Consejo Superior de Universidades Centroamericanas-CSUCA, ubicado en Costa Rica –con una perspectiva regional– tuvo impacto en cada universidad estatal en Centroamérica, incluida la Universidad de San Carlos. Intelectuales feministas como Ligia Delgadillo y Helga Jiménez,³ estuvieron al frente de esta iniciativa liderando investigaciones pioneras con el propósito de evidenciar, con datos cuantitativos y cualitativos, la discriminación y disparidad que afectaba a las mujeres en las universidades estatales centroamericanas confederadas en el Consejo Superior de Universidades de Centroamérica-CSUCA (Delgadillo Solano, Méndez Barrantes y Davis, 1989).

Además, como parte de su estrategia de proyección y conformación de un núcleo de académicas feministas centroamericanas, se promovió la realización de los primeros cursos teóricos y metodológicos sobre feminismo. En este esfuerzo convergieron académicas de varios países como profesoras y tutoras en los procesos de formación e investigación impulsados por el Sub-Programa, entre otras Alda Facio, Sara Sharratt, Mary Goldsmith,

María Luisa Tarrés, Teresita de Barbieri, Helen Safa, Carmen Diana Deere (Monzón, 1992)

(Aguilar, 1994) (Rodríguez Sáenz, 2019). También, como una estrategia para fortalecer estos procesos y asegurar su continuidad, plantearon la creación de comisiones de estudios de la mujer en cada universidad pública que catalizarían el paradigma feminista en el ámbito académico en la región⁴.

La Universidad de San Carlos no fue la excepción y creó, en 1989 (Acuerdo 161-89, 9 de febrero 1989), la Comisión de Estudios de la Mujer–capítulo Guatemala, que organizó –en marzo de 1989– el panel “Mujer y Sociedad”, una de las primeras actividades públicas para conmemorar el 8 de marzo en la universidad. Posteriormente, el 24 de octubre de 1990 esta



Comisión fue ampliada mediante el Acuerdo de Rectoría 1484-90, integrada por Amparo Meléndez, Margarita Castillo, Ana Silvia Monzón y Ana Leticia Aguilar, asignándoles la responsabilidad de brindar apoyo académico y logístico a las actividades impulsadas por el Subprograma de Estudios de la Mujer en Centroamérica-CSUCA.

La Comisión Universitaria de la Mujer-CUMUSAC

Al cerrar el Subprograma en el CSUCA, y que dejaran de funcionar las pioneras comisiones de estudios de la mujer, se creó en 1994 un nuevo espacio institucional en la Universidad de San Carlos, la Comisión Universitaria de la Mujer-CUMUSAC, mediante convenio entre la USAC y la Procuraduría de Derechos Humanos.

Las acciones de la CUMUSAC, desde su creación formal en 1994, se han centrado en: *a)* el análisis crítico a la condición y situación de las mujeres universitarias a la luz del pensamiento feminista; *b)* la creación de espacios para la reflexión de las universitarias; *c)* la denuncia de la violencia contra las mujeres en la academia, incluida la violencia sexual, laboral, simbólica y epistémica; *d)* la democratización de la universidad, sustentada en el planteamiento de la igualdad de género e interseccionalidad; *e)* la propuesta de cambios institucionales para garantizar el derecho al acceso, permanencia y promoción de las mujeres en los distintos campos de la ciencia, así como, *f)* la reflexión y propuesta en torno a la Reforma Universitaria.

En la creación de este espacio fueron valiosos los aportes de varias mujeres, entre otras: Rebeca Alonzo (Facultad de Ciencias Económicas) y Magdalena Riofrio (de la Oficina del Procurador de Derechos Humanos) quienes gestionaron el convenio que dio vida a esta Comisión. En un primer momento, algunas de las delegadas fueron: Rosa María Cruz (DIGI), Miriam Maldonado (DIGI), Rosaura Gramajo (EPSUM), Ana Silvia Monzón y Ma. Antonieta García (Voces de Mujeres), Mayra Gutiérrez y Sonia Toledo (Escuela de Psicología), Olga Xicaré (IDEI), Flor de María Padilla (Facultad de Humanidades).

Integrantes de la CUMUSAC también hicieron aportes clave en la creación del PUIEG-DIGI (1994); la Cátedra de la Mujer (1995); la creación del Instituto Universitario de la Mujer (2004) –cuya primera propuesta data de 1998–; la selección de la primera directora del IUMUSAC, la elaboración y cabildeo de la Política de Equidad de Género en la Educación Superior (2008); la elaboración de la *Agenda Universitaria de Investigación en Estudios de la Mujer, Género y Feminismo* (2009).

Asimismo, tuvo un rol importante en la organización de los primeros Congresos Universitarios de la Mujer, desde el 2001 cuando se sentaron las bases para la creación del IUMUSAC, hasta el 2009 cuando ya se había logrado la aprobación de la Política de Equidad de Género en la Educación Superior. La CUMUSAC ha mantenido una postura crítica mediante planteamientos teóricos, filosóficos y metodológicos feministas en el fallido proceso de reforma universitaria, que se vio interrumpido varias veces (2010-2013, 2017, 2019 y 2020), la más reciente en el 2021 a raíz de la pandemia covid-19 y de la crisis política que derivó en la cooptación de la universidad.

Hitos institucionales: el PUIEG y el IUMUSAC

Otros espacios de carácter institucional que es pertinente nombrar son: el Programa Universitario de Investigación y Estudios de Género-PUIEG, creado en 1994, como resultado de la incidencia de integrantes de la Comisión Universitaria de la Mujer (Galicia, 2005). Cabe mencionar que al crearse el IUMUSAC, en el año 2004, este Programa fue suspendido. Sin embargo, tras gestiones del propio IUMUSAC y la CUMUSAC, se restableció en el 2008 (Acta 1-2008, CONCIUSAC) con el objetivo de:

analizar la condición, situación y posición de las mujeres en Guatemala, con un enfoque de género, feminista, multi e intercultural desde una perspectiva multi, trans e interdisciplinaria; en las diferentes áreas del conocimiento y especialización, además promueve el debate teórico-metodológico y epistemológico sobre esta realidad, propicia espacios de reflexión, discusión y propuesta, desde un pensamiento crítico, congruente con el compromiso de la academia hacia la sociedad guatemalteca (DIGI, 2008).

Otro espacio institucional relevante es el Instituto Universitario de la Mujer de la Universidad de San Carlos-IUMUSAC que, tras varios años de insistencia de académicas, en lo individual y de la CUMUSAC, fue creado el 11 de noviembre del 2004 (Acuerdo de Rectoría No. 1051-2004). Su presentación pública fue el 8 de marzo del 2005, en el marco de la conmemoración del Día Internacional de la Mujer. Es un ente no facultativo rector de políticas universitarias a favor de las mujeres, integrado por tres áreas que corresponden a las funciones básicas de la universidad: investigación, docencia y extensión.

En los veintiún años de funcionamiento del Instituto se marca una primera etapa de consolidación institucional con la elaboración de sus marcos académicos en las tres áreas mencionadas, posteriormente, amplía la vinculación con organizaciones de mujeres fuera de la universidad y trata de crear mecanismos para colocar la agenda de las mujeres universitarias en algunos espacios dentro de la universidad.

No obstante, en la última década, el Instituto ha perdido presencia e incidencia en la universidad, debido en gran medida a la crisis institucional que ha cooptado al gobierno universitario. Su espacio institucional y presupuestario se ha visto debilitado en detrimento del empuje inicial que proyectaba una entidad académica feminista, con capacidades para incidir en una macro universidad que sigue atravesada por múltiples crisis.

Finalmente, es pertinente mencionar dos espacios institucionales en unidades académicas: la Comisión de Género en Facultad de Odontología, creado por la Junta Directiva en el 2005, a propuesta de un grupo de docentes que sigue vigente; y el Centro de Estudios de las Mujeres y Feminismos-CEFEM, en 2017, en la

Escuela de Ciencia Política,⁵ que tuvo una corta vida institucional debido al cambio de autoridades en la unidad académica.

Las universitarias y el activismo feminista

El espacio y los recursos para incorporar el paradigma feminista en la Universidad de San Carlos de Guatemala han sido marginales. Los esfuerzos se han sostenido por el compromiso ético, epistémico y político de un grupo de académicas y estudiantas que, a finales de los años ochenta, abrieron el debate y realizaron los primeros aportes plasmados en propuestas de docencia, extensión e investigación sobre la situación y condición de las mujeres en Guatemala, en específico de las mujeres en la universidad. Uno de los problemas identificados –inicialmente– fue el de la violencia en el ámbito universitario, una violencia multidimensional: epistémica, laboral, simbólica, física, sexual e institucional, normalizada, sostenida y reproducida porque persisten estructuras basadas en el poder jerárquico, que limitan la discusión a la luz de categorías feministas como patriarcado, relaciones de poder, roles y estereotipos de género, relaciones de género, injusticia epistémica.

Cabe destacar que en este apartado se presenta un recuento no exhaustivo de algunas iniciativas organizativas de las universitarias *sancarlistas* creadas desde una perspectiva feminista, que cuestiona las estructuras permeadas por el colonialismo que está en el origen mismo de la tricenaria Universidad de San Carlos y el reciente embate del neoliberalismo que impregna la vida universitaria. Se hará énfasis en tres organizaciones: ACAURDEM, la Comisión Universitaria de la Mujer-CUMUSAC y Voces de Mujeres. Se considera pertinente continuar en la búsqueda de información para conocer –con más profundidad– el accionar de las estudiantas en la AEU y de las colectivas que se fueron creando a partir del año dos mil.

Asociación Coordinadora de Acciones Universitarias Reivindicadoras de los Derechos de la Mujer-ACAURDEM (1990-1994)

Varias denuncias informales de agresión compartidas por docentes, trabajadoras administrativas y estudiantas de diversas unidades académicas (Facultades de Ciencias Jurídicas y Sociales, Ciencias Económicas, Ciencias Médicas y Escuela de Ciencia Política), que iban desde insultos y descalificaciones hasta la agresión física de un docente hacia una secretaria, motivaron la creación de una organización de mujeres universitarias que se constituyó finalmente en 1990. Esto quedó recogido en un comunicado de esta primera organización de mujeres en la USAC, emitido el 26 de noviembre de 1990:

Con el propósito de promover la eficacia del contenido de la Convención para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer, se constituyó el 4 de septiembre del año en curso, en la ciudad capital de Guatemala, la Asociación Coordinadora de Acciones Universitarias reivindicadoras de los

Derechos de la Mujer-ACAURDEM por convocatoria de la profesional de la medicina, Dra. Gladys Bailey, excandidata a decana de la Facultad de Medicina de la casa de estudios, rectora de la educación en Guatemala, la tricentenaria Universidad de San Carlos –USAC–.

ACAURDEM inició sus actividades mediante contactos con universitarias (docentes, estudiantas, trabajadoras administrativas) en cada unidad académica, luego se organizaron conferencias y talleres donde las mujeres tuvieron la posibilidad de manifestar públicamente su problemática: marginación y exclusión de los espacios de decisión y conducción académica, descalificación profesional, acoso laboral, agresiones psicológicas, físicas, abuso y acoso sexual.

La estrategia de ACAURDEM era organizar un Consejo Superior Universitario de Mujeres, con representación de los diferentes sectores al interior de la Universidad y con suficiente autoridad moral y ética para cuestionar y accionar frente a los abusos que en ese momento se estaban evidenciando contra las mujeres universitarias.

En asamblea realizada en la Facultad de Agronomía, se eligió a la primera directiva de esta organización, entre otras estaba Gladys Bailey, presidenta; Ana Silvia Monzón, secretaria general; y tres universitarias más que se hicieron cargo de cuestiones estratégicas y logísticas de la organización.

Los primeros casos en los cuales accionó ACAURDEM fueron: la agresión contra una trabajadora en la Escuela de Ciencia Política y las denuncias por acoso sexual que estudiantas de la Facultad de Medicina, se atrevieron a plantear contra cuatro profesores.

Ocurrió a finales de 1990 e inicios de 1991, fue la primera vez –en el ámbito universitario e incluso nacional– que se hacían públicas denuncias de esta naturaleza. Coincidió con el sonado caso de acoso sexual, denunciado en Estados Unidos por Anita Hill, abogada, contra Clarence Thomas, magistrado de la Corte de Justicia de aquel país.

A decir, generó expectativa en algunos medios de comunicación en el país, que decidieron dar cobertura a las denuncias en la USAC. Esta exposición pública y el perfil que estaba tomando el caso, provocaron reacciones agresivas contra ACAURDEM y particularmente contra la doctora Gladys Bailey, por parte de los profesores acusados, con el apoyo de autoridades universitarias. La situación fue corroborada años después en una investigación sobre la violencia en la formación y la práctica médica (Sacayón Manzo, 2007). Afirmar el autor:

La violencia sexual en la Facultad de Medicina de la Universidad de San Carlos de Guatemala es un tema que, literalmente, se “toca con pinzas” o no se toca, simplemente. Las acusaciones se han presentado desde hace algunos años, ya sea por medio de denuncias o testimonios que son soslayados o no se les ha otorgado el estatus de completa validez. En 1991, un diario local hizo eco de una denuncia presentada por una llamada Coordinadora de Acciones Universitarias Reivindicadoras de los Derechos de la Mujer –ACAURDEM–, a la cual se sumó la Asociación de Estudiantes de Medicina de la USAC, señalando que: “varias estudiantes de la Facultad de Medicina han sufrido de acoso sexual de sus catedráticos, quienes utilizan como medio de manipulación las notas y calificaciones de los cursos” (*La Hora*, pp. 2-5, 09-1991).

Ante este desafío al pacto patriarcal, ACAURDEM fue atacada de diversas formas. Se forzó, mediante amenazas de profesionales del derecho, a integrantes de la Asociación, a renunciar y desistir del apoyo inicial que habían expresado con relación a las denuncias de acoso sexual. Se hostigó laboralmente a trabajadoras universitarias y, en un acto de represalia inédito, urdieron el despido ilegal e injusto de la doctora Gladys Bailey mediante la conformación artificial de un expediente administrativo, como ella demostró en los tribunales correspondientes. Es una práctica que hoy se conoce como *lawfare* que “designa el uso de procedimientos judiciales con fines de persecución política, desacreditación o destrucción de la imagen pública e inhabilitación de un adversario político”.

Desde 1991, la doctora Bailey libró una lucha tenaz –a menudo solitaria– en todas las instancias legales del país, desde el ámbito administrativo universitario a los juzgados y las Cortes de Justicia y de Constitucionalidad. Aunque las autoridades dictaminaron que la Universidad debía reinstalarla, esto no ocurrió, lo que constituye una violación a sus derechos laborales. Su caso fue presentado en el Tribunal de Conciencia sobre los Derechos Humanos de las Mujeres, realizado en 1998 que resolvió: “condenar a la Facultad de Ciencias Médicas y al Consejo Superior de la Universidad de San Carlos de Guatemala de los períodos 1988-1991 y 1994-1998, por los despidos injustificados e ilegales de la doctora Gladys Amanda Bailey Vargas y la licenciada Miriam Alvarado.”⁶ Asimismo, exigió “a la Universidad de San Carlos, la revisión de los casos presentados [de acoso sexual contra estudiantas] y la implementación de medidas administrativas para sancionar a los acosadores”.

En la breve existencia de ACAURDEM se apoyó a trabajadoras, docentes y estudiantas que plantearon denuncias de acoso sexual, particularmente en la Facultad de Ciencias Médicas⁷. ACAURDEM, junto con la Asociación de Estudiantes de Medicina, llevó este proceso a la Junta Directiva de la Facultad y posteriormente al Consejo Superior Universitario-CSU, entonces conformado por 47 hombres y 1 mujer. El Consejo, ante la insistencia, conformó una comisión para determinar si las denuncias eran válidas, pero nunca entregó públicamente los resultados de esa investigación⁸.

Por otro lado, las integrantes de ACAURDEM participaron en instancias y momentos relevantes: en los inicios de la creación de la Red de la No Violencia (1991), en las discusiones en torno a la propuesta de la Ley de Población y Desarrollo (1993), en el comienzo de las discusiones para crear

la defensoría de la Mujer en la PDH (1994) y en el Tribunal de Conciencia (1998).

El pacto patriarcal académico, encarnado en autoridades machistas, logró desarticular a ACAURDEM, recurriendo a las amenazas, al despido injustificado, la intimidación y la violencia institucional. A esto se suma que, en los años de creación de esta asociación, si bien había un régimen civil, la violencia estatal continuaba, aún no se firmaban los acuerdos de paz, el clima social seguía permeado por el temor a la organización y a ejercer el derecho a la libre expresión, sobre todo en la Universidad, que había sido sistemáticamente atacada en años recientes.

Aún falta conocer más de ACAURDEM, investigar qué sucedió con sus integrantes, reconocer la valentía, el compromiso y la contundencia de su discurso y accionar, y darle el lugar que merece en la historia del activismo feminista en la Universidad de San Carlos.

“Voces de Mujeres”, las universitarias toman la palabra

En 1993, un grupo de universitarias conformó la Creación Colectiva “Voces de Mujeres”, con el propósito de producir y conducir el programa radial feminista pionero “Voces de Mujeres”, por Radio Universidad. Esta iniciativa de comunicación crítica se ha mantenido 31 años, transmitió en vivo de 1993 al 2020 desde la cabina de la radio. A partir de la pandemia, al cerrar sus instalaciones la Universidad, y bajo el lema: *Confinadas, pero ¡no calladas!*, ha continuado vigente a través de las redes sociales.

“Voces de Mujeres” mantiene vínculos con las organizaciones de mujeres a nivel local, nacional e internacional y ha contribuido con las acciones de la Comisión Universitaria de la Mujer-CUMUSAC, a través de sus delegadas, así como, en el Sector de Mujeres, organización que surgió en el marco de las negociaciones por la paz en el país.

La CUMUSAC: desde los márgenes

En el 2009 se marcó un punto de ruptura entre la CUMUSAC y el IUMUSAC, en el contexto de procesos políticos internos de la Universidad, que agudizaron una crisis institucional marcada por gestiones rectorales cada vez más vinculadas con partidos políticos y por la demanda de un movimiento estudiantil (Estudiantes por la Autonomía-EPA) que estaba reorganizándose y que –en el 2010– protagonizó, durante 52 días, la toma del campus universitario para denunciar violaciones a la autonomía universitaria y exigir un proceso de reforma universitaria, ya que las autoridades estaban permitiendo “un proceso de penetración de las políticas neoliberales al territorio *sancarlista* con el objetivo de mercantilizar el conocimiento y volver a la USAC, en su conjunto, un instrumento servil a los intereses de la clase dominante” (Observador, 2011).

Durante esa coyuntura, la CUMUSAC se sumó a la demanda de la reforma universitaria para lo que planteó la creación de la Red Universitaria de Mujeres de la USAC-REDEMUSAC, convocó a estudiantas, docentes, investigadoras y trabajadoras administrativas para debatir propuestas a incluir en esa reforma. Para tal efecto, elaboró la Agenda Político-Académica de las

mujeres universitarias que, sin embargo, no logró el objetivo de aglutinar a las universitarias (REDEMUSAC, 2010).

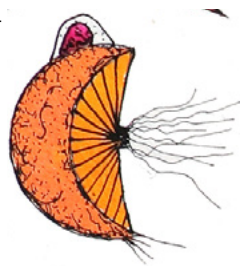
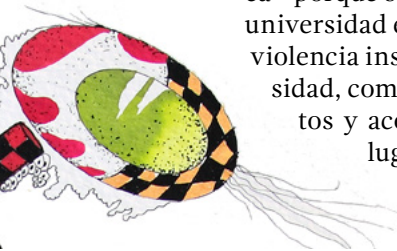
A partir de esas fechas, la CUMUSAC continúa accionando como un espacio autoconvocado, mantiene una distancia con la institución,⁹ aporta análisis feministas frente a la situación universitaria –cada vez más crítica– porque se ha tergiversado y vaciado de contenido académico a la única universidad estatal del país. También, sigue denunciando las situaciones de violencia institucional, sexual, epistémica contra las mujeres en la Universidad, como puede observarse en más de un centenar de pronunciamientos y acompañamiento en momentos como la nueva toma, que tuvo

lugar en el 2019, liderada por el Colectivo Estudiantil Universitario-CEU y con participación del Colectivo Kembal N'oj. La CUMUSAC planteó acciones para exigir la participación de las universitarias en los espacios políticos, como se lee en un pronunciamiento de agosto de 2019, titulado Punto 19:

Por eso demandamos que se incluya el PUNTO 19 en la mesa de negociaciones en la USAC. Un punto para abordar con seriedad la situación y condición de las mujeres en la Universidad. Este es el tiempo de las mujeres, si no es ahora ¿cuándo?

Para finales del 2019 se lanzó la propuesta de crear el espacio Somos53%, en el que confluyeron la Asociación de Estudiantes Universitarios-AEU, el Colectivo estudiantil Universitario-CEU, el Colectivo Kembal N'oj (creado en el 2014 por estudiantes de la Escuela de Historia), el Frente Estudiantil de Mujeres de la USAC-FEMUSAC, la colectiva Jauría de Perras y la CUMUSAC. En enero del 2020, se elaboró un plan de acción en torno a la demanda de incluir otras voces en la discusión de un reglamento contra el acoso sexual que la AEU había presentado ante el Consejo Superior Universitario.

Al declararse la pandemia de Covid-19, el espacio universitario, al igual que toda la sociedad, se vio afectado de múltiples formas. Aun así, Somos53% no dejó de incidir en el ámbito universitario y durante el 2020 y el 2021 mantuvo una campaña dirigida a las autoridades del CSU exigiendo “representación con voz y voto de nosotras las mujeres universitarias, que somos el 53% de la población universitaria, por medio de representantes de asociaciones que tengan secretaría de género, colectivas/os y organizaciones de mujeres feministas reconocidas en el proceso de Reforma Universitaria”. Si bien el CSU aprobó un reglamento en noviembre del 2020, Somos53% expresó en una publicación, en el mes de enero del 2021: “Nuestro rechazo al reglamento aprobado porque presenta vacíos e imprecisiones en varios aspectos que lo hacen incongruente e inoperante; asimismo, representa un retroceso para la garantía de los derechos de las mujeres a una vida sin violencia, y más bien contribuirá a mantener la impunidad en los casos de acoso sexual”.



A modo de conclusión

En este texto se ha perfilado brevemente parte del accionar feminista en la USAC. La historia de ese activismo, aún ha sido escasamente sistematizada, queda profundizar en la experiencia organizativa de las estudiantas que, desde finales de los años noventa han creado espacios, tanto en la Asociación de Estudiantes Universitarias (Secretaría de la Mujer, AEU, 1992; Secretaría de Género, AEU, 1998; Secretaría de Género 2017-2019), como en Facultades y Escuelas, entre otros: Colectivo Rogelia Cruz (1999) y Kembal N'oj (2014) en la Escuela de Historia; Las Orquídeas en Agronomía, la Enredadera de Mujeres (2012), FEMUSAC, Jauría de Perras, Úteros Rebeldes, Tejiendo Sororidad, Movimienta de Mujeres. Es preciso continuar construyendo esta femalogía universitaria como parte del tejido que sin duda se continuará hilvanando, mientras persistan las condiciones de sexismo, misoginia y violencia en la academia.

Notas

1. Este término es de mi autoría, acuñado en la tesis de maestría “Entre mujeres: la identidad étnica, factor de tensión en el movimiento de mujeres en Guatemala: 1990-2000” (2004). Posgrado Centroamericano en Ciencias Sociales, FLACSO.
2. Si bien en una perspectiva de larga duración, las primeras mujeres que estudiaron en la Universidad representan un hito transgresor en un medio marcado por estructuras sociales, económicas y políticas rígidas, dictaduras y relaciones autoritarias que colocaban a las mujeres fuera de todo espacio público.
3. Cabe mencionar que el desarrollo de los estudios de la mujer, como se denominaban en ese entonces, había iniciado en Costa Rica donde, desde 1984, se habían iniciado seminarios y cátedras específicas. Para 1987 y 1989 se habían realizado Congresos Universitarios sobre la Mujer. Mientras en El Salvador y Guatemala atravesaban conflictos armados, Nicaragua estaba en los primeros años de la Revolución sandinista, circunstancias que limitaban severamente el desarrollo de la academia en general y de los estudios feministas en particular. También es preciso indicar que desde inicios de la década de los años ochenta “diversos organismos como CSUCA, FLACSO, UNIFEM, UNICEF, OIT y FAO venían impulsando proyectos de investigación y formación de recurso humano a nivel regional, y que “su política está dirigida a incorporar el análisis de género que investigan sobre o trabajan con la mujer” (CONARE, 1992).
4. Este SubPrograma funcionó hasta 1994 aproximadamente, cuando el CSUCA enfrentó una crisis institucional que derivó en cambios en sus programas y, unos años más tarde, en el cambio de sede de su Secretaría General que se trasladó a Guatemala.
5. La creación de CEFEM quedó consignada en el Punto Sexto, Inciso 6.4, del Acta No. 06-201T, del 12 de mayo 2017.
6. Se refiere a la primera universitaria en presentarse como candidata a la Rectoría en 1994. También fue cuestionada desde las jerarquías de poder y despedida de manera injustificada.
7. También se apoyó a un grupo de estudiantas de nivel medio, Instituto Belén, que denunciaron a su profesor de matemáticas por acoso sexual.
8. Con relación a las gestiones de ACAURDEM en el CSU revisar las Actas del Consejo Superior Universitario nos. 42-91, 43-91, 43-92 (donde se menciona la presentación del informe de la comisión que investigó sobre el acoso, pero no se adjunta). En las actas no. 6-94 y 21-94 se hace referencia al caso del despido de la doctora Gladys Bailey.
9. Es necesario precisar que, si bien la CUMUSAC fue creada por un acuerdo de Rectoría, sus integrantes realizaban acciones *ad honorem*, es decir, tenía relativa autonomía en sus decisiones.

Referencias

- Aguilar T., A. L. (1994). *Caracterización de las organizaciones de mujeres que conforman la Coordinadora de Agrupaciones de Mujeres de Guatemala-COAMUGUA (tesis)*. Guatemala: Escuela de Ciencia Política/USAC.
- Arroyo, P. (2021). Pioneras de la literatura en Guatemala: mujeres intelectuales, mercados globales y consumo femenino. *Lectora*, 47-70.
- Bonavitta, P. (2024). Cartografía feminista: una apuesta práctica desde la epistemología de las emociones. *Entre Diversidades. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 1-17.
- Borrayo M., P. (2007). *En el trazo de mujeres. Historia de las precursoras en la educación superior*. Guatemala: IUMUSAC.
- Borrayo M., P. (2011). *Del Espacio Doméstico a la Rebelión. Mujeres Universitarias del Siglo XX*. Guatemala: IUMUSAC.
- Borrayo, P. (2016). 23 de Noviembre “Día de la Mujer Universitaria”. Guatemala: IUMUSAC.
- Buquet, A., Mingo, A. y Moreno, H. (2018). Imaginario occidental y expulsión de las mujeres de la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 83-108.
- Ciriza, A. (2006). Genealogías feministas y ciudadanía. Notas sobre la cuestión de las memorias de los feminismos en América Latina. En: *III Congreso Iberoamericano de Estudios de Género, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*. Córdoba, Argentina: CONICET.
- De León, I. (2012). *Eramos entonces*. En: *50 años Jornadas patrióticas de Marzo y Abril de 1962*. Guatemala: FLACSO GT/DIGEU-USAC.
- Delgadillo Solano, L. M., Méndez Barrantes, Z. y Davis V, E. (1989). *Informe regional, proyecto de investigación, análisis cuantitativo y cualitativo de la participación de la mujer en las universidades estatales centroamericanas confederadas al CSUCA*. San José, Costa Rica: CSUCA.
- DIGI. (2008). *Documento base PUIEG*. Guatemala: DIGI/USAC.
- Galicia, P. (2005). Mecanismos y espacios universitarios a favor de las mujeres. *Mujeres y Universidad*, 40-50.
- Méndez, F. C. (2012). *50 años. Jornadas patrióticas de marzo y abril de 1962*. Guatemala: FLACSO GT/DIGEU-USAC.
- Mendizábal, M. (2015). *La construcción de los sujetos políticos feministas. Estudio exploratorio del pensamiento y acción de las mujeres feministas en Guatemala*. Tesis Sociología. Guatemala: Escuela de Ciencia Política/USAC.
- Monzón M., A. S. (1992). *Condiciones de vida de la mujer asalariada en las plantas maquiladoras de confección. Área metropolitana de Guatemala*. Tesis Sociología. Guatemala: Escuela de Ciencia Política/USAC.
- Monzón M., A. S. (2009). *Mujeres, ciencia e investigación: miradas críticas*. Guatemala: Universidad de San Carlos/Ministerio de Educación.
- Monzón M., A. S. (2018). *Abriendo brechas, enfrentando muros y avizorando futuros: las mujeres y las ciencias sociales en Guatemala*. Guatemala: Escuela de Ciencia Política/USAC.
- Observador, E. (2011). USAC: territorio en disputa. *Enfoque*, 5-26.
- REDEMUSAC. (2010). *Agenda político-académica de las mujeres universitarias, 2010*. Guatemala: REDEMUSAC.
- Rodríguez Sáenz, E. (2019). Los estudios de Las mujeres y de género en Centroamérica y Chiapas: 1957-2015. *Diálogos. Revista de Historia*, 148-182.
- Rouanet, R. P. (2023). Acciones afirmativas para las mujeres en la educación superior guatemalteca. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 89-107.
- Sacayón Manzo, E. (2007). *Agresiones e intimidaciones en la formación y práctica médica: datos y testimonios en la voz de estudiantes*. Guatemala: Instituto de Estudios Interétnicos.
- Sáenz de Tejada, A. (2019). Estudio exploratorio sobre el acoso sexual en la Universidad de San Carlos de Guatemala. Evidencias para la toma de decisiones. Guatemala: AEU/ONUMUJERES.
- Tobar, G. y López, G. C. (2020). *Luz Méndez De la Vega: Pensamiento crítico con perspectiva feminista. Estudio crítico y catálogo*. Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Vásquez Medeles, J. C. (2012). El olvido en la memoria de Rogelia Cruz Martínez. *Tzintzun*, 169-210.

Movimientos feministas estudiantiles en la UNAM, su impacto en la transformación institucional y comunitaria: avances y retos

ERIKA ROMO ROMO^a, VIANEY MEJÍA JIMÉNEZ^b
Y KARLA PAULINA AMOZURRUTIA NAVA^c

^a Posgrado de Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

^b Posgrado de Estudios de Género. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

^c Facultad de Filosofía y Letras. Coordinación para la Igualdad de Género, UNAM.

Resumen

Durante 2019 y 2020 la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) atravesó una serie de procesos organizativos feministas protagonizados por las estudiantes, quienes, a raíz de las condiciones de violencia por razones de género al interior de la institución, posicionaron sus exigencias en búsqueda de una transformación universitaria. Así, el artículo presenta, en primer momento, un recuento histórico de los antecedentes comunitarios e institucionales que posibilitaron la articulación del movimiento feminista estudiantil en el periodo señalado; posteriormente narra el clímax político de las tomas, los paros y pliegos petitorios realizados en esta coyuntura; y propone una mirada crítica al proceso de institucionalización y transversalización, así como a los procesos comunitarios que han acontecido en la UNAM a partir de ello.

Palabras clave: México, feminismo, estudiantes.

DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2025.104.829>

Movimentos feministas de estudantes na UNAM, o impacto na transformação institucional e comunitária: avanços e desafios

Resumo

Entre 2019 e 2020 a Universidade Nacional Autônoma de México (UNAM) atravessou uma série de processos de organização feminista protagonizados pelas estudantes, quem, devido às condições de violência por motivo de gênero no interior da instituição, colocaram suas exigências na procura de uma transformação universitária. Assim, o artigo apresenta, em primeiro lugar, um relato histórico dos antecedentes comunitários e institucionais que possibilitaram a formação do movimento feminista de estudantes no período referido; mais tarde fala-se do climax político das greves, a pega do espaço e as petições feitas nessa conjuntura; e propõe um olhar crítico no processo de institucionalização e transversalização, assim como os processos comunitários que têm acontecido na Universidade após disso.

Palavras-chave: México; Feminismo; Estudantes.

Feminist Student Movements at UNAM, Their Impact on Institutional and Community Transformation: Progress and Challenges

Abstract

Between 2019 and 2020, the National Autonomous University of Mexico (la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM) witnessed a series of feminist organizing efforts led by students. Motivated by the gender-based violence within the institution, they positioned their demands in pursuit of university transformation. This article first provides a historical overview of the community and institutional conditions that enabled the formation of the feminist student movement during this period. It then recounts the political peak of occupations, strikes, and petitions that characterized the movement's actions. Finally, it offers a critical perspective on institutionalization and mainstreaming processes, as well as ongoing community initiatives sparked by the movement.

Keywords: Mexico, feminism, student body.

Introducción

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) tiene una historia imbricada entre procesos históricos coloniales y la vida independiente y democrática de nuestro país, la cual ha tenido un papel fundamental en momentos específicos de la vida política, cultural y social de México. En ese contexto es necesario mencionar el origen de la UNAM, que viene de la Real y Pontificia Universidad de México (1551) y su funcionamiento basado en una exclusión estamentaria que favorecía la discriminación y el soslayo de otros grupos sociales, entre ellos las mujeres. Estos espacios-templos del saber –desde el mundo occidental– nunca contemplaron, en línea con el sistema patriarcal, la presencia de las mujeres dentro de sus aulas, lo cual es imprescindible entender para explicarnos la lucha constante y permanente de las mujeres por escalar los muros de las universidades¹ y las múltiples discriminaciones de las que han sido y continúan siendo objeto, en el largo camino de habitar dichos espacios físicos y epistémicos.

Es por ello que cobra mayor relevancia observar y analizar los procesos organizativos de las movilizaciones feministas estudiantiles que dieron paso a la memoria colectiva del feminismo en la UNAM, las problemáticas y urgencias actuales en materia de violencias que se viven en los espacios universitarios, las incipientes reformas institucionales hacia la transformación estructural y el enfoque crítico para reflexionar sobre los avances y los retos que todos los movimientos sociales generan en el tejido social que, además, en este caso específico, han cimbrado a la Máxima Casa de Estudios en México y su reflejo en la sociedad mexicana actual frente al contexto social adverso para las mujeres, que seguirán luchando por la defensa de sus derechos. El contexto de lucha y organización estudiantil de las mujeres universitarias nos deja claves para conversar sobre el movimiento más longevo y potente del último siglo y su impacto en la vida institucional y pública del país, ejemplo de ello la Universidad Nacional Autónoma de México.

Feminismo en la UNAM. Agravios simbólicos

El movimiento feminista en la UNAM lleva más de cinco décadas de consolidación y posicionamiento de una agenda en favor de los derechos de las mujeres y de una vida digna e igualitaria para todas las personas dentro y fuera de la UNAM. Para ello, se formaron agrupaciones de mujeres y se sumaron a movilizaciones por diversas causas progresistas.

Las mujeres que participaron en el movimiento estudiantil del 68 sentaron precedente, al realizar un balance con perspectiva de género sobre las funciones que ahí se les asignaron. No sólo se les delegó a ellas los trabajos que volvían menos visible su liderazgo, tales como la repartición de propaganda o la redacción de minutas, sino que se reprodujo el rol que cumplían fuera del movimiento: el trabajo de

cuidados. Eran las mujeres las encargadas de cocinar y limpiar no sólo en sus casas, también para sus compañeros activistas.

Así, el 9 de mayo de 1971, convocaron a un mitin en el Monumento a la Madre de la Ciudad de México para denunciar los roles que en la sociedad le ciñe a las mujeres. “Somos madres ¿y qué más?” repartían en los volantes de difusión sobre su movimiento naciente: Mujeres en Acción Solidaria (MAS) uno de los primeros movimientos de corte feminista donde las estudiantes en México tuvieron un papel central y que luego de su disolución, en 1974, dio origen a otras colectivas como el Movimiento de Liberación de la Mujer (MLM) y “La Revuelta” formada en 1976 e integrada por mujeres tan notables como la filósofa Eli Bartra y la cineasta Ángeles Necochea. Este grupo tuvo gran actividad dentro de diversas Facultades de la UNAM, sirvió de inspiración para la creación, en 1979, del Grupo Autónomo de Mujeres Universitarias (GAMU). El GAMU, conformado por estudiantes, pero también académicas, ya tenía entre sus demandas el cese a la violencia sexual por los casos sumamente frecuentes de acoso, hostigamiento e incluso violación en espacios universitarios como el jardín del campus central conocido como “Las Islas”.

Fue así que las integrantes del GAMU vieron la necesidad de que a la violencia hacia las mujeres no sólo se le hiciera frente desde el activismo, sino que contara con medios para atenderla, por lo que impulsó la creación del Centro de Estudios de la Mujer (CEM) en la Facultad de Psicología. Inaugurado en 1984, fue el antecesor inmediato del Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG), instancia creada en 1992.

Tiempo después de que este iniciara sus actividades se registró, en 1993, el primero de toda una ola de feminicidios en Ciudad Juárez, Chihuahua. Por lo cual, académicas universitarias de distintas partes de México, trabajaron de la mano de colectivas de “madres buscadoras” y activistas para consolidar, en el año 2007, la Comisión Especial de Feminicidio de la Cámara de Diputados, desde la cual promovieron la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, así como, la tipificación del delito de feminicidio, que mostró que ciertos asesinatos en contra de las mujeres se cometen en razón de su sexo y los roles de género que se les asignan.

En el año 2009, Alí Cuevas Castrejón, activista feminista y estudiante de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UNAM, fue asesinada por su exnovio Osvaldo Morgan Colón. Estudiantes y compañeras de Alí, que ya se reunían en círculos de reflexión feminista, se organizaron para acompañar a su familia en búsqueda de justicia y formaron el movimiento “Todas somos Alí”, mismo que en 2011 se convirtió en la “Red No Están Solas (REDNES)” para acompañar otros casos de violencia dentro de la universidad. El primero de estos fue el caso de violencia física y psicológica cometidas por Arturo Noyola Robles, profesor de la misma Facultad e investigador del Instituto de

Investigaciones Bibliográficas, en contra de su entonces alumna y pareja sentimental.

La REDNES siguió realizando acompañamientos dentro y fuera de la FFyL, mientras que las nuevas generaciones de alumnas que tuvieron contacto con sus integrantes organizaron sus propias colectivas, entre ellas

“Las Mafaldas” en la FFyL, mayormente activas durante 2015 y 2016, la “Colectiva Feminista de la NO-FCPyS” fundada en noviembre de 2016 en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS), y la “Asamblea Feminista de la FFyL”, creada el 23 de mayo de 2016 a raíz de que un grupo de alumnas identificaron la necesidad de organizarse política y colectivamente en espacios seguros, luego de vivir situaciones de violencia sexual dentro de asambleas organizativas mixtas² por parte de sus compañeros.

Entre sus primeras acciones estuvieron las brigadas de apoyo para el movimiento magisterial de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), un movimiento de izquierda surgido en el sur de México en 1979. Sin embargo, nuevamente un feminicidio fue el que convocó a sus integrantes a organizarse específicamente en contra de las violencias machistas: Lucía Pérez fue privada de la vida el 9 de octubre de 2016 en Argentina. El acontecimiento causó conmoción en

toda la región, debido a la cruenta tortura a la que fue sometida Lucía antes de morir, convocando a las mujeres de Latinoamérica a realizar un Paro de Mujeres en protesta a este feminicidio.

La “Asamblea Feminista de la FFyL” convocó a las estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras a solidarizarse con el paro y, dentro del diálogo que se dio durante esta convocatoria, se llegó al consenso de tomar las instalaciones de la Facultad, para hacer visible la necesidad de frenar la violencia en contra de las mujeres, que también ocurría dentro de esta Facultad. Así, el 18 de octubre de 2016, tuvo lugar el primer paro feminista en la UNAM, conformado exclusivamente por mujeres estudiantes. Dentro de las reflexiones que se dieron en el paro destacamos la crítica a la adhesión a la plataforma “He For She” de la ONU por parte de la UNAM, puesto que las estudiantes consideraron que el sólo término “Ellos por ellas” era problemático, pues quitaba agencia a las mujeres y colocaba a los hombres al centro.

Asimismo, la “Asamblea Feminista de la FFyL” siguió convocando a paros de actividades para poner fin a las violencias machistas dentro de la Facultad cada 25 de noviembre desde el año 2016 y cada 8 de marzo desde 2017. Dentro de estos paros se realizaron actividades abiertas a toda mujer interesada tales como círculos de reflexión, talleres de autodefensa, cartografías de violencias, escraches y tendedores de denuncias.



El 15 de mayo de 2017 se creó la página de Facebook “Mujeres Organizadas de la FFyL (MOFFyL)”, por parte de un grupo de mujeres estudiantes que, si bien se habían venido organizando con la “Asamblea Feminista de FFyL”, decidieron formar otro núcleo debido a que no se sentían cómodas nombrándose feministas a sí mismas. Entre sus principales demandas estaba el esclarecimiento del feminicidio de la estudiante Lesvy Berlín, cometido el 3 de mayo de 2017 por su entonces pareja Jorge Luis González Hernández, en las instalaciones de la UNAM (Antúnez, 2017).

La “Asamblea Feminista de la FFyL” cambió su nombre en 2018 a “Feministas de la FFyL”, debido a una reestructuración en sus integrantes. Para el año 2018, tanto ellas como “Mujeres Organizadas de la FFyL (MOFFyL)” seguían realizando acciones en contra de la violencia de género, así, el 15 de marzo de 2018 ambas colectivas se unieron en un paro de actividades en apoyo a las estudiantes que denunciaron la impunidad frente a los casos de violencia sexual ejercidos por el profesor Héctor Ignacio Martínez hacia varias mujeres del Colegio de Geografía. Dentro del intercambio de experiencias en ese paro se visibilizaron al menos 20 casos más de agresiones sexuales por parte de miembros de la FFyL, así como, la negligencia con la que eran atendidas.

Ambas colectivas, en conjunto con mujeres académicas y trabajadoras de esta y otras Facultades, convocaron a una Asamblea Interuniversitaria de Mujeres (ASIUM) a la que, el 22 de marzo de 2018, acudieron alrededor de 300 alumnas de distintas Escuelas y Facultades de la UNAM, también de instituciones externas como la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). En la Asamblea se tocaron puntos importantes sobre la agenda feminista universitaria del momento, como el feminicidio de Lesvy Berlín, el caso impune de Héctor Ignacio Martínez, así como, el acoso sexual hacia menores de edad por parte del profesor Ricardo Colín Hernández de la Escuela Nacional Preparatoria No. 5.

A esta ASIUM siguieron 3 más, en abril y mayo de 2018, en las que se convocó a solidarizarse también con los feminicidios de la académica Graciela Cifuentes y su hija Sol, profesora y estudiante de la Facultad de Arquitectura, cometidos por Alan Rodríguez, ex pareja de Sol; así como, con la desaparición de la estudiante de la Facultad de Filosofía y Letras Mariela Vanessa Díaz Valverde (Amezcuza, 2018).

Estos crímenes se enmarcan en uno de los sexenios más violentos e inseguros para México, mismo que cobró también la vida de una estudiante del bachillerato de la UNAM, Miranda Mendoza, alumna del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) Oriente, quien fue secuestrada en las inmediaciones de dicho plantel. Este hecho terminó por evidenciar la falta de seguridad en los espacios universitarios, por lo que movilizó a cientos de estudiantes de la UNAM, quienes el 3 de septiembre del 2018 realizaron una manifestación pacífica en Ciudad Universitaria para pedir la seguridad que hacía falta. Sin embargo, fueron reprimidos con uso de violencia física en lo que se conoce como “el ataque porril del 2018”³. Esta coyuntura que evolucionó a demandas en torno a la seguridad y la violencia en la UNAM, también fue relevante para los movimientos de mujeres en tanto que, en sus pliegos petitorios, se incorporaron demandas relacionadas con violen-

cia de género y en su organización interna existieron comisiones de género y contingentes separatistas durante las marchas que realizaron (Pogliaghi, Meneses y López, 2020).

Movimientos feministas estudiantiles. Tomas, paros y pliegos petitorios (2019-2020)

Con el recorrido anterior, es posible entender que para 2019 había muchos elementos que abonaban no sólo a la discusión en torno a la desigualdad y a la violencia por razones de género, sino al descontento y a la convicción de la necesidad de atender de manera urgente esta problemática.

Fue así que, en el segundo semestre del año, se detonó en la UNAM una serie de movilizaciones donde, especialmente las estudiantes, pero también las trabajadoras y académicas, alzaron la voz desde más de 32 planteles universitarios para denunciar la gravedad de la violencia al interior de la casa de estudios, señalar los vacíos institucionales en su prevención y atención, así como, proponer acciones concretas que permitieran modificar esta realidad.

Esta ola violeta en la UNAM comenzó en el mes de octubre con paros de actividades en el CCH Sur y en la Facultad de Estudios Superiores (FES) Cuautitlán, como apoyo a casos de violencia de género. Poco después, a inicios de noviembre, comenzó la toma de la Facultad de Filosofía y Letras por parte de la colectiva de “Mujeres Organizadas de la FFyL (MOFFyL)”. Dicha toma fue uno de los puntos nodales para las acciones en otros planteles y tuvo mayor cobertura en los medios de comunicación, tanto por la extensión de su proceso como por la tradición histórica de activismo que se había tejido en su comunidad. Así, a finales de ese mismo mes, más de 10 planteles entre los cuales se encontraban la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPys), la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón, la Escuela Nacional de Estudios Superiores (ENES) Morelia, los planteles 1, 3, 5, 6, 7 y 9 de la Escuela Nacional Preparatoria y el CCH Vallejo, atravesaron procesos de organización estudiantil e interpellaron a sus autoridades para que actuaran ante la violencia de género presente en sus respectivos planteles.

Aunque el cierre del año representó un momento difícil para las movilizaciones debido al periodo vacacional (lo cual supuso para muchas estudiantes quedarse solas en las instalaciones con una universidad cerrada, mientras que otras decidieron suspender los procesos organizativos), también hubo actos importantes como la entrega de una carta dirigida al entonces rector, Enrique Graue, por parte de un grupo de académicas donde, entre otras cuestiones, proponían la creación de un órgano encargado de las acciones institucionales en materia de género, así como,



de una instancia autónoma para la atención de los casos de violencia por razones de género (Barragán, 2019).

En los primeros meses del 2020, más planteles como la Facultad de Artes y Diseño, la Facultad de Psicología y la Facultad de Economía, se sumaron a los paros de actividades para hacer sus propias exigencias en torno a la violencia de género. Estas últimas fueron, junto con la Facultad de Filosofía y Letras, las Facultades con movilizaciones de mayor duración, prologándose entre los cinco y los seis meses; las tres lograron un amplio cumplimiento de los puntos colocados en sus pliegos petitorios.

Algo que es importante mencionar sobre este momento organizativo es que, si bien se sostuvo con comunicación y apoyo entre las estudiantes de los distintos planteles, el movimiento se caracterizó por tener procesos locales donde cada Escuela y Facultad construyó sus propios pliegos petitorios, decidió sobre su organización interna, sobre quiénes participaron en esta (en algunos planteles los procesos los sostuvieron únicamente mujeres, mientras que en otros se involucraron disidencias sexogenéricas y varones, al menos en algún momento del conflicto) y sobre su repertorio de acción. Respecto a este último punto es importante destacar que en algunos planteles se realizaron paros de actividades con plazos fijos o indefinidos, mientras que en otros se llevaron a cabo tomas de instalaciones; asimismo, en algunos espacios se conformaron asambleas separatistas que fungieron como órganos deliberativos al interior de la movilización. Como mecanismos de protesta se realizaron tendedores de denuncia, pintas, murales y participaciones en marchas vinculadas con la violencia por razones de género. En cuanto a las estrategias de negociación, se desarrollaron mesas de diálogo con las autoridades, se utilizaron las redes sociales para difundir comunicados y esclarecer información; aunado a ello, en diversas Facultades intervinieron los cuerpos colegiados (Consejos Universitarios, Comités Académicos y Consejos Técnicos), es decir, espacios de toma de decisiones, donde hay representación estudiantil, académica, trabajadora y de autoridades; cuyo papel fue clave para mediar los conflictos entre las estudiantes organizadas y las direcciones de los planteles, así como, para institucionalizar el cumplimiento de las demandas.

En medio de la diversidad organizativa, es posible identificar algunos ejes en común en las exigencias que las estudiantes presentaron a sus respectivas autoridades (CIGU, 2020):

- a) Atención a la violencia por razones de género: se exigieron cambios a la legislación universitaria, reestructuración de las unidades de atención y contrataciones de abogadas, psicólogas y trabajadoras sociales con perspectiva de género para la atención directa de casos, así como, mayor transparencia en la resolución de los mismos.
- b) Prevención a la violencia por razones de género: se propuso transversalizar la perspectiva de género en los planes de estudio, crear asignaturas y cursos de inducción obligatorios sobre género, formar al personal docente y administrativo, así como, generar actividades de sensibilización para toda la comunidad en temas relativos al género.
- c) Comunidad: se buscó que las autoridades reconocieran la magnitud de las problemáticas de género en la universidad y las fallas institucionales en su atención. Se pidió respeto a los espacios ganados por la organización estudiantil, la no criminalización a la protesta, la creación de órganos de supervisión del trabajo institucional en materia de género, así como, la destitución de autoridades y funcionariado involucrado en la atención de casos.

Al paso de los meses se fueron concretando acuerdos en los espacios de diálogo y, a la par, algunas de las exigencias se fueron materializando. Ejemplo de ello son la creación de las Comisiones Tripartitas (comisiones autónomas con representación estudiantil, académica y trabajadora) que dieran seguimiento al cumplimiento de pliegos petitorios, tanto en la FFyL como en la Facultad de Psicología; las reuniones autogestivas, entre las comisiones de género de los planteles, y el logro histórico de la transmisión en vivo y en canales de difusión públicos de la sesión del Consejo Universitario, donde se discutirían y aprobarían cambios a la legislación universitaria en materia de género. Otro aspecto que es necesario mencionar, es que las estudiantes organizadas no solo se enfrentaron a resistencias, sobre todo amenazas, por parte de los miembros conservadores de sus comunidades, sino a la pandemia de Covid-19 con los riesgos, temores, pérdidas y complicaciones que eso supuso. En ese marco, algunas estudiantes decidieron dejar las instalaciones, no por conformidad a la resolución de los conflictos, sino porque les resultaba insostenible continuar en esas condiciones; algunas decidieron permanecer, incluso comenzar sus protestas ya durante el confinamiento y la transición de las actividades escolares a la educación remota de emergencia.

Lo anterior, es una breve síntesis de una serie de procesos organizativos feministas de gran potencia que trastocaron a la Universidad Nacional Autónoma de México para exigir, a las autoridades y a las comunidades universitarias, reconocer la realidad desigual –y muchas veces violenta– de las mujeres y disidencias que la conforman y por lo tanto, asumir, desde los distintos lugares que a cada sector le corresponde, la responsabilidad de transformarla para construir una universidad digna para todas las personas.

Procesos institucionales hacia la igualdad de género y una vida libre de violencias

Las políticas institucionales rumbo a la igualdad de género en la UNAM llevan más de 25 años, pues desde aquel Foro sobre Estudios de la Mujer, que llevó a cabo el Centro de Estudios para la Mujer (CEM) en 1989 y la consolidación del Colegio de Académicas Universitarias (CAU), se logró avanzar en la organización y creación de la Comisión Encargada de Atender la Igualdad de Género en la Legislación Universitaria y, en la participación activa de las académicas e investigadoras feministas, en la conformación de la Comisión Especial de Seguimiento a las Reformas de la Equidad de Género en la UNAM (Blazquez *et al.*, 2023) que daría seguimiento a las acciones del Proyecto para la Institucionalización y Transversalización de la Perspectiva de Género en la UNAM (2004) y las Acciones de Equidad en el Plan de Desarrollo Institucional en el 2008. En el 2005 se reforma el Estatuto General para incorporar la igualdad de género en su Artículo 2º, lo cual requería mecanismos institucionales desde sus órganos máximos de toma de decisiones, que siguiera articulando acciones, y de aquella Comisión Especial de Seguimiento a las Reformas de la Equidad de Género del 2005, el Consejo Universitario crea la Comisión Especial de Equidad de Género en 2010 que después cambiará su nombre a Comisión Especial de Igualdad de Género que tiene dentro de sus funciones y atribuciones promover políticas institucionales a favor de la igualdad de género, a través de las autoridades en entidades académicas y dependencias universitarias, órganos colegiados y promover las prácticas igualitarias y libres de violencias por razones de género en la comunidad universitaria.

En el 2013 se aprueban los *Lineamientos Generales para la Igualdad de Género* en la UNAM. Dichos lineamientos son de observancia obligatoria para todas las dependencias, escuelas y facultades de la UNAM en los siguientes ámbitos: a) promoción de la igualdad de género entre integrantes de la comunidad universitaria, b) políticas estratégicas para la igualdad de género (igualdad de oportunidades de mujeres y hombres, combate a la violencia de género y discriminación en los ámbitos laboral y académico, estadísticas de género y diagnósticos con perspectiva de género, y lenguaje y sensibilización a la comunidad universitaria). Cabe mencionar que dichos lineamientos describen acciones, sin embargo, no mencionaban los mecanismos o estrategias operativas para ejecutarlas ni quién tenía la responsabilidad de implementarlas en las comunidades.

Para 2016, derivado de los Lineamientos, se publica el *Acuerdo Rectoral por el que se establecen Políticas Institucionales para la Prevención, Atención, Sanción y Erradicación de Casos de Violencia de Género en la UNAM*, emitido por el rector Enrique Graue, donde –como su nombre lo indica– se establecen políticas para

avanzar en la erradicación de la violencia de género en la UNAM. Una de sus principales acciones fue el decreto de creación del *Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género en la UNAM* que salió a la luz el mismo año, el cual lleva tres versiones, pues se reformuló en 2019 y 2022, como una herramienta que permitiría homologar, transparentar y dar certidumbre a la comunidad sobre los procedimientos a seguir para atender y sancionar estos casos. También surgió como parte de la adhesión de la UNAM a la campaña de ONU Mujeres “He For She: movimiento solidario en favor de la igualdad de género”⁴ en 2016, ahí la UNAM refrendaría 27 compromisos en sus Programa de Desarrollo Institucional (2015-2019) en materia de igualdad de género.

El protocolo, en un primer momento, tuvo la función de guía para las oficinas jurídicas de las entidades y dependencias –que están adscritas al subsistema jurídico de la UNAM– frente a estos casos, sin embargo, gracias a la activación del protocolo por parte de las estudiantes víctimas de violencias de género, se identificaron deficiencias y falta de perspectiva en la aplicación, ya que no había una debida atención o eran desestimadas dichas quejas, antes siquiera de redactar un acta administrativa; muestra de ello es que antes del protocolo no existen datos claros sobre los casos de hostigamiento y acoso sexual en cada dependencia, Facultad o Escuela. En un segundo momento, la Oficina de la Abogacía General (OAG) reparó en lo necesario de la socialización del documento en la versión del 2019, eliminó elementos que no armonizaban con las leyes en materia de violencia contra las mujeres en el país, como la prescripción de un año para denunciar los hechos de violencia de género en las instancias universitarias; sin embargo, no fue hasta las movilizaciones feministas en varias Facultades, sobre todo en la Facultad de Filosofía y Letras en 2017 y 2018, que se identificaron las problemáticas de su aplicación y los vacíos para la protección de la denunciante, los fallos en las actuaciones de los encargados de las oficinas jurídicas, la falta de diligencia y debido proceso en las quejas, así como la centralización de las quejas en la entonces Unidad de Atención a las Denuncias en la UNAM (UNAD), rebasada en su momento con el cúmulo de quejas de una comunidad tan grande como la universitaria.

Cabe mencionar los ejercicios comunitarios donde la participación de las mujeres trabajadoras, estudiantes y académicas fueron fundamentales para identificar vacíos normativos, irregularidades en el tratamiento de los casos y fallas estructurales en la investigación y sanción de este tipo de casos, uno de ellos fue el “Foro sobre el Protocolo de Atención a casos de Violencia de Género” (2018) realizado en la Facultad de Filosofía y Letras, donde participaron





mujeres universitarias de varias entidades académicas de la UNAM, en el cual salieron propuestas para trabajar con la Oficina de la Abogacía General (OAG) en la atención integral de los casos y la urgencia de tener datos públicos sobre estos casos en la UNAM; el otro esfuerzo interinstitucional, con base comunitaria, fue el que se organizó entre la FFyL, el Centro de Investigaciones de Estudios de Género (CIEG) y el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Máxima Casa de Estudios, con el que se creó el Seminario Interuniversitario: “Legislación Universitaria y Protocolo de Atención de casos de Violencia de Género en la UNAM: retos y posibilidades de transformación” (2018) que tenía por objetivo ser un espacio académico y de escucha abierta con las víctimas, posicionarse críticamente frente a la problemática de violencia de género en los espacios universitarios, así como, construir propuestas viables para las modificaciones normativas necesarias en los documentos legislativos universitarios e incidir en la estructura de las instancias universitarias, encargadas de atender e investigar los casos para mejorar su atención.

Adicionalmente, en septiembre del 2018, el rector Enrique Graue –en el marco del ataque porril ya mencionado– convocó a la comunidad universitaria, a través de la Gaceta Universitaria, para mandar sus propuestas a dos mesas institucionales: la Mesa de Atención en Asuntos de Seguridad y la Mesa de Atención en Asuntos de Género; la primera, se encargaría de recabar opiniones acerca de cómo mejorar la seguridad en el campus universitario; la segunda, se ocuparía de recabar todas las propuestas para mejorar específicamente la seguridad de las mujeres, las cuales serían recibidas por la Comisión de Género del Consejo Universitario. Esa oportunidad fue tomada por los esfuerzos comunitarios para mandar propuestas de mayor calado sobre la problemática que se estaba visibilizando cada vez más en la UNAM.

De esta forma, en el contexto previamente mencionado de las movilizaciones de las colectivas feministas y Mujeres Organizadas (MO) universitarias durante 2019 y 2020, y con base en los esfuerzos comunitarios previos y actuales –así como, las experiencias de las estudiantes que habían activado el protocolo–, en febrero del 2020, a propuesta de la Facultad de Filosofía y Letras⁵ y de la Comisión de Equidad de Género de su Consejo Técnico se realizan sustantivas modificaciones a las normativas universitarias en materia de igualdad y no violencia de género.

La responsabilidad de la institución se hizo patente, la escucha de la voz demandante de las mujeres universitarias fue urgente y las modificaciones normativas y estructurales fueron inminentes. A través de la Comisión

de Legislación Universitaria del Consejo Universitario, el 12 de febrero del 2020, se aprueba la modificación del artículo 95 del Estatuto General para incorporar a la violencia de género como causa grave de responsabilidad, lo cual generó una cascada de modificaciones normativas, entre ellas, las modificaciones al artículo 99 sobre la paridad y especialización en materia de perspectiva de género del Tribunal Universitario y al artículo 98 que habla de las sanciones disciplinarias y administrativas que se imponen en el ámbito administrativo de la UNAM; todas ellas han sido los surcos de los primeros pasos para armonizar la Legislación Universitaria en materia de prevención, atención, investigación, sanción y erradicación de la violencia por razones de género, una acción urgente y necesaria.

Modificaciones estructurales se reflejan en la creación de la Coordinación para la Igualdad de Género en la UNAM (CIGU), en marzo del 2020, encargada de la transversalización e institucionalización de la perspectiva de género en todos los ámbitos de la vida universitaria; también, se modificaron las atribuciones de una instancia universitaria que ya existía y que, por su naturaleza jurídica de independencia institucional, podía ser idónea para encargarse de la atención con la especialización necesaria de los casos de violencia por razones de género en la UNAM y se renombró: Defensoría de los Derechos Universitarios, Igualdad y Atención de la Violencia de Género (agosto 2020).

La relación entre conductas y sanciones en la Universidad para eliminar la discrecionalidad en la imposición de sanciones es un pendiente importante que sigue en el foco universitario; para intentar abonar al tema las tres instancias que opinan sobre el tema: la CIGU, la Defensoría y la Oficina de la Abogacía General construyeron un documento fundamental denominado los *Lineamientos para la Aplicación de los Principios de Taxatividad y Proporcionalidad en la Determinación de las Sanciones en Casos de Violencia de Género en la UNAM*, publicados el 13 de diciembre del 2021. Sin embargo, es necesario hacer un análisis sobre las figuras institucionales encargadas de imponer sanciones en las entidades y dependencias universitarias.

Asimismo, los esfuerzos en el camino comunitario para lograr la transversalización de la cultura igualitaria, también han estado puestos en la creación de programas institucionales que se enfocan en la motivación de la participación activa institucional de los diferentes sectores de la comunidad universitaria, por ejemplo: las Comisiones para la Igualdad de Género (CINIG),⁶ el Programa Integral de Trabajo con Hombres (PROITH)⁷ y las Personas Orientadoras Comunitarias (POC),⁸ los tres coordinados por la Coordinación para la igualdad de Género (CIGU).

Conclusiones

El largo camino que la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) sigue andando, en el proceso de institucionalización de políticas de igualdad sustantiva y erradicación de las violencias de género, no ha sido fortuito ni azaroso, deviene de una larga data de trabajo, reflexión, visibilización, voluntades y el seguir resistiendo de las académicas, trabajadoras, investigadoras y estudiantes que, desde las perspectivas feministas –a través de las décadas–, han puesto en la palestra universitaria las condiciones de desigualdad estructural y sistémica que se reflejan en las múltiples violencias que siguen aquejando a las mujeres en los espacios educativos, a través de desarrollar categorías epistémicas, como la perspectiva de género, para tener metodologías no androcéntricas en la construcción de conocimientos y saberes, que posibilitan investigaciones necesarias para entender las realidades sociales que pasan por el orden de género, donde las mujeres seguimos luchando por garantizar nuestros derechos, incluso en las Universidades.

Las perspectivas de las políticas de género universitarias actualmente deben enfocarse en la transformación de las relaciones comunitarias desde la construcción de sus lazos, a través de una cultura que practique los valores de la igualdad en un marco distinto al orden establecido, porque entendemos que la institucionalización de la perspectiva de género proviene del postulado feminista que afirma que las relaciones sexogenéricas son la forma primaria de organizar el poder (Scott, 1996). Dentro del proceso de institucionalización que la UNAM inició, desde la década de los 80, ha habido avances importantes en el reconocimiento de la materia en sus ordenamientos rectores y la creación de documentos guía, pero aún falla en la modificación profunda de su normativa universitaria; se hace urgente la armonización de su legislación con la normativa nacional e internacional, para garantizar derechos fundamentales como la igualdad y una vida libre de violencias, los cuales son el piso firme para garantizar también el derecho a la educación, objetivo primordial de la Universidad, que impacta en sus tres tareas sustantivas: docencia, investigación y difusión de la cultura.

Sin duda, otra dimensión que aún no se resuelve en la UNAM, a pesar de que uno de los dos ejes transversales del Programa de Desarrollo Institucional (2024-2027) del rector Leonardo Lomelí es el de igualdad de género, es que no se ha institucionalizado un presupuesto etiquetado para llevar a cabo la transversalidad de la perspectiva de género en proyectos y programas institucionales, y que buena parte de su sostén operativo está en las redes interinstitucionales que se generan al interior o al exterior de la Máxima Casa de Estudios. Hablamos también de la necesaria formación docente y las modificaciones de los planes y programas de estudio para lograr una transversalización real de la perspectiva de género en los procesos educativos universitarios.

De igual manera, en la dimensión política y simbólica, en las que deben impactar dichas políticas para la transformación de la cultura institucional, hay varios obstáculos relacionados con lo que dice Joan Acker (1990) cuando se refiere a los “régimenes de desigualdad” para dar cuenta de la interrelación de prácticas, procesos, acciones y significados que sostienen y dan

como resultado de desigualdades de clase, género y raciales dentro de las instituciones particulares, los cuales se ven reflejados en los aspectos informales de las instituciones como las normas, reglas y prácticas que a menudo son invisibles o pasan desapercibidas, ya sea dentro o fuera de sus estructuras u órganos, que interactúan con los componentes de la institución formal –complementan, refuerzan o socavan– por lo que pueden jugar en contra o favor de cambios igualitarios al interior de ellas (Waylen, 2014).

La UNAM, a través de sus estructuras, mantiene algunos vicios, normas, prácticas y costumbres que favorecen la desigualdad y permanecen invisibles o normalizados, los cuales obstaculizan el avance multidimensional de la cultura igualitaria; romper dichas resistencias es un reto para la institucionalización de las políticas de igualdad de género.

Otro de los retos importantes que tiene la UNAM, para garantizar el derecho a una vida libre de violencias, es la simplificación de sus procesos jurídicos y sancionatorios, pues hay una desagregación en diversas instancias que se encargan de partes distintas en los procedimientos, por ejemplo, de la atención a las personas en situación de víctima se encarga una instancia, del proceso de investigación y audiencia se encarga otra, en conjunto con las autoridades universitarias que sancionan, lo cual obstaculiza el acceso a la justicia y a la debida diligencia, desde la perspectiva de género, de quienes denuncian.

Una de las demandas de los movimientos feministas estudiantiles era el respeto del principio jurídico de la debida diligencia en los casos de violencia, lo cual incorpora varios principios para juzgar con perspectiva de género, dos de ellos son la atención expedita y certidumbre jurídica, sin embargo, al tener dividido el procedimiento se vuelve complicado cumplir con dichos principios. Una de las características que no debemos olvidar de las políticas institucionales, en la mayoría de los casos, es que son fruto de las exigencias, movilizaciones y organización social que articulan propuestas con base en necesidades y problemáticas que deben ser atendidas. La historia de la institucionalización de las políticas en materia de género en la UNAM no es monolítica y, por ello, requieren ser revisadas, evaluadas y modificadas a la luz de los retos actuales para estar a la altura de las transformaciones sociales urgentes, donde las perspectivas feministas en las universidades son fundamentales para el cambio social.

A fin de cuentas, un ejercicio que continúa pendiente es la revisión de estos procesos de institucionalización de las políticas para la igualdad de género, desde las voces de quienes se involucraron en las movilizaciones estudiantiles durante 2019 y 2020. Es innegable el papel que ha tenido históricamente la lucha feminista y de mujeres universitarias para, poco a poco, transformar la UNAM, y es por ello que conocer cómo se observa –su reconstrucción– después de lo que sus luchas movieron y transformaron, y qué lazos encuentran entre los cambios institucionales y sus logros como movimientos, es una arista que abonaría a pensar críticamente, tanto las políticas como los procesos organizativos.

Notas

1. No fue sino hasta 1886 que Margarita Chorné y Salazar se convirtió en la primera mujer en obtener un título profesional en México, por medio de un examen de confirmación de conocimientos, mientras que Matilde Montoya fue la primera mujer graduada de la Escuela Nacional de Medicina en 1887.
2. Cuando hablamos de organizaciones *mixtas*, o espacios mixtos, nos referimos a que cuentan con participación de estudiantes hombres, mujeres y de las disidencias sexogenéricas, en contraste con aquellas que únicamente cuentan con participación de mujeres, denominadas *separatistas*.
3. Este evento tuvo la intervención de los llamados *grupos porriles*, que han operado desde la década de los 60 y se caracterizan por ser grupos de choque, generalmente con intereses políticos o partidistas, mismos que usan la violencia para agredir y vulnerar al estudiantado de las Instituciones de Educación Media y Superior.
4. La plataforma “He For She: movimiento solidario en favor de la igualdad de género” fue lanzada por el Secretario General de la ONU, Ban Ki-moon en septiembre de 2004, con el fin de generar conciencia en los hombres de su agencia para lograr la igualdad de género y el respeto a los derechos de las niñas y las mujeres.
5. La FFyL propuso cambios en la legislación universitaria con el fin de sancionar y erradicar la violencia hacia las mujeres dentro de la UNAM, a partir del pliego petitorio de las estudiantes y con el trabajo de la Unidad de Género, una de las primeras Unidades de Género creadas en la UNAM (2017), bajo la administración del director en ese momento, el Dr. Jorge Linares Salgado.
6. Las Comisiones Internas para la Igualdad de Género (CInIG) son órganos locales auxiliares de las direcciones que impulsan la implementación de la política institucional en materia de igualdad de género de la UNAM en sus entidades académicas y dependencias universitarias, en colaboración con la Coordinación para la Igualdad de Género (CIGU).
7. El Programa Integral de Trabajo con Hombres (ProITH) es un programa institucional que reconoce la necesidad de incluir, de manera transversal y focalizada, a los hombres universitarios en los esfuerzos para promover y garantizar el derecho a la igualdad y a una vida libre de violencias.
8. Las Personas Orientadoras Comunitarias (POC) son integrantes de la comunidad universitaria que de manera voluntaria se involucran en la promoción de las políticas integrales y efectivas contra la violencia de género, y participan activamente en la construcción de comunidades igualitarias y libre de discriminación.

Referencias

- Blazquez, N., Castañeda, M. P., Delgado, G., Flores, F. y Tena, O. [eds.] (2023). *Trayectorias y desafíos del feminismo en la UNAM. Una mirada colectiva*. México: CEIICH-UNAM.
- Scott, J. (1996). “El género, una categoría útil para el análisis histórico”, en: Marta Lamas (comp.), *El género, la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Programa Universitario de Estudios de Género.
- Acker, J. (1990). “Hierarchies, jobs, bodies: a theory of gendered organizations”, en: *Gender and Society*. Londres: Sage Publications.
- Waylen, G. (2014). “Informal institutions, Institutional change and gender equality”, en *Political Research Quarterly*. Londres: Sage Publications.

Referencias consultadas

- Amezcuca, M. (2018, 8 de mayo). Esta es la historia de Mariela Vanessa, estudiante desaparecida de la UNAM, *BuzzFeed News*. <<<https://www.buzzfeed.com/mx/melissaamezcua/mariela-vanessa-desaparecida-unam>>>.
- Antúñez, M. (2017, 6 de mayo). Estudiantes, académicas, madres, se manifiestan en CU por Lesvy, *CIMAC noticias*. <<<https://cimacnoticias.com.mx/2017/05/06/estudiantes-academicas-madres-se-manifiestan-en-cu-por-lesvy>>>.
- Ávila, Y. (2019, 27 de marzo). ¿Cómo surgió el movimiento Me Too y cómo revivió en México?, *Animal Político*. <<<https://www.animalpolitico.com/elsabueso/como-surgio-el-movimiento-me-too-y-como-revivio-en-mexico/>>>.
- Barragán, H. (2019, 6 de diciembre). Profesoras piden que instancia independiente revise casos de violencia de género en la UNAM, *CIMAC noticias*. <<<https://cimacnoticias.com.mx/2019/12/06/profesoras-piden-que-instancia-independiente-revise-casos-de-violencia-de-genero-en-unam/#gsc.tab=0>>>.
- Coordinación para la Igualdad de Género [CIGU] (2020). *Matriz pliegos petitorios 2019-2020 (Documento de trabajo interno)*.
- Pogliaghi, L., Meneses, M. y López, J. (2020). Movilización estudiantil contra la violencia en la Universidad Nacional Autónoma de México (2018), *Revista de la Educación superior*, 49, 65-82. <<https://www.ses.unam.mx/docencia/2024II/Pogliaghi_Meneses2018_MovilizacionEstudiantilContraLaViolencia.pdf>>.

El Archivo del Movimiento Estudiantil en España: un repositorio digital para preservar y democratizar la memoria ciudadana

ENRIQUE MAESTU FONSECA

Universidad Complutense de Madrid. Politólogo y filósofo por la Universidad Complutense de Madrid. Ha trabajado en el Parlamento Europeo en las comisiones de Empleo y Educación y Cultura y ha sido asesor internacional del Ministerio de Universidades. Sus campos de trabajo son: la historia contemporánea de España, la integración europea y los movimientos sociales. Actualmente es becario predoctoral FPI en el proyecto: "La tercera España": génesis y usos públicos de un concepto político (1936-2020).

<https://orcid.org/0000-0001-7828-6828>.

Resumen

Los movimientos estudiantiles, que suelen ser profundamente creativos en sus repertorios de protesta y mensajes, no tienen la misma capacidad de preservar y transmitir la memoria (material y oral) de sus ciclos de protesta entre generaciones, provocando que la transmisión de repertorios y mensajes esté sometida a numerosas interferencias. En este artículo se aborda la problemática de la conservación y utilización de los materiales organizados en el Archivo del Movimiento Estudiantil (AME) del periodo 1936-2020. Se da cuenta del proceso de recolección y digitalización, así como, de los diferentes proyectos archivísticos-pedagógicos puestos en marcha para configurar al archivo como un artefacto de conservación y producción de memoria ciudadana.

Palabras clave: archivo, procesos de conservación, España.

DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2025.104.830>

O Arquivo do Movimento de Estudantes na Espanha: um arquivo digital para conservar e democratizar a memória dos cidadãos

Resumo

Os movimentos de estudantes, que com frequência têm grande profundidade criativa nos repertórios de protesto e mensagens, não têm a mesma capacidade de conservar e transmitir a memória (material e oral) dos ciclos de protesto entre gerações, provocando que a transmissão de repertórios e mensagens fique submetida a muitas interferências. No artigo fala-se da problemática da conservação e uso dos materiais organizados no Arquivo do Movimento de Estudantes (AME) no período 1936-2020. Comenta-se o processo de coleta e digitalização, assim como os diferentes projetos arquivísticos-pedagógicos programados para configurar o arquivo como um item de conservação e produção da memória dos cidadãos.

Palavras-chave: Arquivo; Processos de Conservação; Espanha.

The Archive of the Student Movement in Spain: A Digital Archive to Preserve and Democratize Civic Memory

Abstract

Student movements, known for their creativity in protest methods and messaging, often struggle to preserve and pass down the material and oral memories of their protest cycles across generations. This results in the transmission of protest repertoires and messages being subject to interference. This article addresses the challenges of preserving and utilizing materials archived in the Student Movement Archive (Archivo del Movimiento Estudiantil, AME) from the period 1936–2020. It details the collection and digitization process, as well as the different archival and pedagogical projects developed to establish the archive as a tool for conservation and civic memory production.

Keywords: archive, preservation processes, Spain.

Introducción: Archivos digitales, memoria y movimientos estudiantiles

Los movimientos estudiantiles son –en relación con otros movimientos sociales en nuestras sociedades contemporáneas– actores capaces de generar oleadas de movilización a gran escala en relativamente poco tiempo; coordinarse bajo esquemas muy variados; y ser profundamente creativos, tanto en sus reivindicaciones como en repertorios de acción colectiva y en el establecimiento de alianzas con otros actores sociales aliados. Allí donde aparecen movimientos estudiantiles fuertes que inician un ciclo de protesta contra una reforma universitaria, un gobierno o en solidaridad con otro movimiento, proliferan los estallidos creativos en forma de pintadas, panfletos, discursos, publicaciones y acciones callejeras de lo más variopintas. Además, los estudiantes de diferentes países toman prestados recursos simbólicos, para incorporarlos a sus repertorios. El ejemplo que primero suele venir a la cabeza es la influencia de El Mayo del 68 francés en toda una generación de estudiantes. Pero hay otros más sutiles, por ejemplo la lectura en público de poetas censurados como forma de rebeldía, los sistemas de organización clandestina, la importación de técnicas de difusión como las ciclocopistas *vietnamitas*, hasta otras de carácter logístico como fue la proliferación de centros sociales okupados en Madrid en los años noventa, resultado de la influencia de las experiencias metropolitanas *squatters* de los movimientos estudiantiles alemanes o italianos.

Ya sea por las condiciones de la militancia durante la dictadura o por el carácter magmático de otras movilizaciones en democracia, los materiales que producen los movimientos estudiantiles tienen un carácter efímero. Las pintadas se borran, los panfletos se desechan rápidamente y las fotografías de las acciones más icónicas son escasas durante los periodos de ausencia de libertades. En otras palabras, la transmisión de esa memoria de activismo estudiantil se realiza de forma oral entre generaciones o a través de pequeñas estructuras en forma de asociaciones estudiantiles en las facultades. A diferencia de las experiencias en otros países, organizaciones estudiantiles como la Confederación de Estudiantes Chilenos (CONFECH) o la *Union Activist Network*, en España no existe una organización formal de amplia base a través de la cual se vehiculen las reivindicaciones estudiantiles y conserve la documentación de generaciones pasadas. En consecuencia, estos materiales efímeros quedan olvidados o bien son conservados gracias a la labor de personas que privadamente recolectan estos materiales y forman pequeños archivos que han llegado hasta el presente.

Gracias al surgimiento de nuevas formas de digitalización documental, tecnologías de análisis de datos y sistemas de almacenamiento de archivos digitales es posible poner en marcha iniciativas en forma de archivo digital que recopilen y pongan a disposición pública los materiales de movimientos sociales y, en este caso, el movimiento estudiantil. Estos materiales, que a menudo es difícil acomodar en la

concepción tradicional de archivo, encuentran ahora un espacio accesible en línea, democratizando el acceso a fuentes primarias. Así como el *giro digital* en los estudios de memoria transforma los formatos y usos de la transmisión intergeneracional de la memoria oral, la proliferación de archivos digitales –desde la academia hasta la sociedad civil organizada– facilita el acceso a fuentes primarias que antes sólo estaban disponibles en archivos especializados o colecciones privadas de difícil consulta.

En este contexto, se presenta el Archivo del Movimiento Estudiantil (AME)¹ como un proyecto digital que reúne documentación y memorias orales de distintas generaciones del movimiento estudiantil español, desde el inicio de la Guerra Civil en 1936 hasta marzo de 2020. Para ello se analizan las dificultades para la conservación de archivos y testimonios, en el contexto español, cómo se han preservado y el papel democratizador de los archivos digitales. Seguidamente, se realizará un breve recorrido por la historia del movimiento estudiantil. En tercer lugar, se describirán las características fundamentales del AME: su organización, los materiales que alberga y las líneas de investigación asociadas. Finalmente, se explicará cómo este proyecto se integra en un marco pedagógico de transmisión intergeneracional de la memoria, por medio de incorporar técnicas de digitalización y análisis de datos en la investigación, así como, promover actividades para abordar aspectos conflictivos derivados del legado histórico de la Guerra Civil y la dictadura franquista.

Archivos digitales y la democratización de la memoria ciudadana

España, como tantos otros países atravesados por dictaduras en el siglo XX, tiene una relación conflictiva con la memoria colectiva y la gestión de un pasado sucio (Schwarz, 2019), tanto de la Guerra Civil Española (1936-1939) como del posterior régimen dictatorial del general Francisco Franco. El “pacto de olvido” (Saz, 2004) y “reconciliación” realizado por fuerzas de izquierdas y derechas, como condición de posibilidad para la transición política hacia un sistema democrático, generó una creciente interferencia política, que aumentó a medida que los niveles de consenso político se desgastaban. La emergencia del movimiento memorialista, estudiado por Marina Montoto (2017) o Daniel Martínez Lamas (2024), supuso una demanda de información pública sobre la situación de víctimas y represaliados del franquismo conservada en archivos sólo accesibles a un público especialista. Las actas policiales de las detenciones a estudiantes durante los años setenta, expedientes de expulsión o depuración en los años cuarenta y tantos otros documentos, estaban dispersos por fondos archivísticos, de tal manera que la elaboración de una base de datos de los archivos y fondos que albergaban documentación del movimiento estudiantil era una cuestión siempre por hacer. Trabajos como el de Mónica Moreno Seco (2008), sobre la movilización de las mujeres universitarias en la dictadura, o el clásico trabajo de José María Maravall (1969), sobre el movimiento estudiantil antifranquista, son ejemplos de un campo de trabajo y archivo que todavía puede arrojar investigaciones muy novedosas.

Paralelamente al desarrollo de un movimiento memorialista en España, también han florecido nuevos archivos, bases de datos, investigaciones y proyectos de divulgación de fuentes sobre la España de la dictadura franquista. Las primeras surgen como iniciativas de carácter local, llevados a cabo por historiadores como Antonio Pérez Girón en Cádiz y, después, mediante iniciativas más organizadas de la sociedad civil como el Archivo de la Transición.² En ausencia de un acompañamiento continuado de políticas estatales de memoria, han sido los movimientos sociales y los actores culturales los responsables de desarrollar una cultura de la memoria (Winter, 2010). A nivel institucional, en 2007, Cataluña pone en marcha el *Memorial democràtic*,³ mientras que en ese mismo año también se inaugura el Centro Documental de la Memoria Histórica en Salamanca. Y recientemente, en 2021, el Ministerio de Cultura funda el Archivo Histórico de los Movimientos Sociales.⁴ La recolección de fondos y su clasificación ha estado muy ligada a las investigaciones sobre sucesos acaecidos durante la guerra civil o la posguerra, ya sea en la localización de desaparecidos en fosas comunes, la identificación de bebés robados o la enajenación de bienes por parte de los sublevados.

Sin embargo, existe una realidad universitaria que necesita ser nombrada como un actor con relevancia propia, asimismo, integrarse a una narrativa más amplia sobre el siglo XX español, por medio de la recolección de fuentes primarias –combinada con la inclusión de testimonios de memoria oral– es posible, tanto democratizar el acceso a fuentes de información de difícil acceso, acercándolo a una comunidad universitaria nativa digital para su uso en actividades docentes y prácticas, como realizar investigaciones que sean capaces de deshacer visiones y aproximaciones mistificadoras sobre los movimientos estudiantiles antifranquistas, sin –por ello– rebajar el estatus del papel que ocuparon. También, ser capaces de propiciar investigaciones de onda más larga, a través de análisis comparativos sobre distintas generaciones, ya sea en sus formas de organización, los léxicos empleados o las transmisiones intergeneracionales que conforman una determinada cultura política, tal y como lo realiza Alberto Carrillo-Linares (2022). Asimismo, estudiar los movimientos estudiantiles en democracia como constructores de un “excedente democrático” (Andrade, 2015) que emiten demandas en diferentes direcciones, igualmente, anticipa malestares en la sociedad, ciclos de protesta o se configura como una escuela de ciudadanía y participación política.

En esta línea, el AME se configura como una interfaz digital que permite acceder a fuentes primarias de forma abierta, como una matriz de información en crecimiento que ha realizado un mapa de localización de los fondos en papel y como un punto de encuentro de la comunidad investigadora con comunidades de ciencia ciudadana sobre el pasado común del siglo XX español. Una labor de recodificación del pasado (Bergerot, 2019), que permite establecer alianzas educativas y ciudadanas entre generaciones sobre el conocimiento de un pasado común, a través de instrumentos digitales que actúan como una interfaz democratizadora del acceso a la información. En este giro digital de nuestras sociedades, que ha afectado también al mundo de los archivos y la memoria, se han multiplicado las voces y las narrativas elaboradas, ha reconfigurado la agencia de los sujetos, pasando

de una narrativa como forma privilegiada de memoria colectiva a una nueva forma cultural de herramienta digital (Mandolessi, 2023).

Brevísimo recorrido histórico por el fondo del Archivo del Movimiento Estudiantil (1936-2020)

El movimiento estudiantil en España no empieza en la década de 1930, sino –como ha trabajado Eduardo González Calleja– hunde sus raíces hasta mediados del siglo anterior en los distintos movimientos clericales, anticlericales y de apoyos o contrarios a los diferentes gobiernos del tumultuoso siglo XIX español, sin embargo, el AME empieza a recolectar documentos a partir de 1936 porque coincide con el inicio de la guerra civil, el 18 de julio de ese año. La Ciudad Universitaria de Madrid, por aquel entonces conocida como la Universidad Central, fue el escenario de primera línea de guerra durante los tres años siguientes. La Facultad de Filosofía será la sede de las Brigadas Internacionales que combatirán parapetados en la biblioteca de Filología Hispánica entre montañas de libros e incunables que –aún hoy– guardan las marcas de las balas fascistas. También en Ciudad Universitaria morirá el famoso anarquista Buenaventura Durruti y también será el lugar donde se firme en 1939, en el capó de un coche, la rendición de la ciudad de Madrid, y, por tanto, el final de la Guerra Civil. En los años siguientes, la universidad sufrirá una fuerte depuración de profesores y alumnos que, o bien marcharán al exilio, o bien perderán sus cátedras y la posibilidad de trabajar. Tal y como lo describe Jaume Claret en su libro *El atroz desmoche*, una parte significativa del cuerpo docente es separado del servicio. Algunos de ellos encontrará en México, un país de acogida, el lugar para continuar sus labores académicas que, años después, darán lugar a la creación de instituciones como el Colegio de México o el Ateneo Español de México, lugar de apoyo constante tanto para las autoridades republicanas en el exilio como para las organizaciones estudiantiles.

Por su parte, en la Universidad española –en la década de los cuarenta– el hueco que dejará la comunidad académica republicana será suplida por nuevas autoridades académicas férreamente integradas en la dictadura. En estos años, la Federación Universitaria Escolar (FUE) tratará de recomponerse de forma clandestina y muy minoritaria en algunas universidades. Su actividad, secreta y de poca actividad pública, se basará en la creación de redes de apoyo estudiantil en el duro contexto de posguerra. En el año 1947, unos estudiantes de Químicas y Filología realizarán una pintada en el exterior del Paraninfo de la Facultad de Filosofía en la que podía leerse “*Lorca, Machado, Miguel Hernández, Viva la Universidad libre, FUE*”, con la parti-

cularidad de que la pintura que emplearán contenía una fórmula que hará que las letras se oscurecieran con la luz del Sol y, por lo tanto, en la noche cuando las autoridades mandaran borrar la pintada, no darían con ella. Finalmente, picarán la pared para eliminar las letras que, paradójicamente, preservará la silueta de la propia pintada.

Las autoridades académicas franquistas tendrán un particular interés en asegurar que la Universidad fuera un lugar de reproducción de las élites del Estado. Con esta intención se creará la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas en 1943, como un proyecto de inspiración falangista de formación de cuadros para el Régimen, tal y como ha estudiado Javier Muñoz Soro (2014). Sin embargo, esta relativa paz dentro de la Universidad durará poco más de una década, hasta que en 1955, durante el entierro del filósofo José Ortega y Gasset, profirieron algunos gritos en contra de la dictadura por parte de algunos jóvenes estudiantes. Es un año más tarde, en 1956, cuando se producirá el primer fenómeno de contestación pública universitaria contra la dictadura con los sucesos de la calle San Bernardo. A partir de este momento, la Universidad pública será un lugar de batalla ideológica política y de crecimiento de un movimiento estudiantil de base asamblearia en las facultades, aunque con participación mayoritaria de partidos políticos de la oposición, que confrontará al Sindicato de Estudiantes Universitario (SEU) franquista y convertirá a las universidades en una de las puntas de lanza de oposición a la dictadura (Gómez Oliver, 2008).

Durante los años 60, empezará a darse una dinámica de convergencia de fuerzas políticas de la oposición junto con la creación de estructuras estudiantiles antifranquistas. El Frente de Liberación Popular (FELIPE), formado en su mayoría por jóvenes que provenían de agrupaciones estudiantiles clandestinas en las universidades, actuará como germen de la renovación de la izquierda española y junto con la Federación Universitaria Democrática Española (FUDE) fundarán en 1961 el Partido Comunista. Mientras, en la Universidad, la expulsión en 1965 de los catedráticos Agustín García Calvo, Enrique Tierno Galván o José Luis López Aranguren, periclitó sucesivas oleadas de protestas, tanto en la Universidad Complutense como en varias universidades del Estado. Este clima favorecerá la organización de los estudiantes en las aulas en torno a la creación del Sindicato Democrático de Estudiantes Universitarios en Madrid y Barcelona, hecho recientemente estudiado a profundidad por Jordi Sancho (2024), que fue duramente per-



seguido y reprimido en sucesos como los de la *capuchinada* del convento de Sarriá en el que 500 estudiantes congregados en la asamblea del SDEUB fueron asaltados y dispersados por la policía franquista. El éxito de este sindicato residirá en ser capaces de desplazar al SEU por medio de una estructura de delegados de clase que, en la práctica, hará a las universidades ingobernables para las autoridades académicas, así como, escenarios de manifestaciones y encontronazos con las fuerzas del orden. Tanto es así que en esta época se llegarán a instalar pequeñas comisarías de antidisturbios en el interior de las facultades más conflictivas.

Para el final del curso de 1968, tendrá lugar el concierto del cantautor valenciano Raimon, en el que miles estudiantes abarrotarán la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas con gritos a favor de la amnistía y contra la dictadura. Al finalizar, marcharán en manifestación hacia el centro de la ciudad de Madrid, en solidaridad con los estudiantes de El Mayo francés, que en aquel momento formaban barricadas en el barrio latino de París. A partir del curso siguiente, la represión contra los estudiantes se intensificará, con la proliferación de policías secretas dentro de la Universidad, la detención de células de jóvenes estudiantes afiliados a partidos políticos y, a finales de enero, el asesinato del estudiante Enrique Ruano mientras se encontraba bajo custodia policial. Las protestas sucedidas por el asesinato de este joven militante del FELIPE, sumadas a las huelgas obreras, darán lugar a la declaración del Estado de Excepción, el 24 de enero de 1969, que conllevará a la terminación del curso académico, el cierre de las universidades, la apertura de expediente de expulsión de centenares de dirigentes estudiantiles, la detención de varias decenas de ellos y la salida del país o el paso a la clandestinidad de varios cientos de jóvenes.

Con la reanudación del curso siguiente de la actividad académica, la reconstrucción del movimiento estudiantil se realizará a través de la militancia en diferentes partidos políticos florecidos al calor de las nuevas tendencias marxistas y organizados en torno a células o grupos de afinidad, con formas de organización más o menos cercanas a la clandestinidad, que actuarán de forma fugaz convocando tanto protestas espontáneas en el centro de las ciudades, como organizando asambleas multitudinarias en los centros de estudio. Son en estos primeros años 70 cuando el movimiento estudiantil tratará de converger con los movimientos obreros a través de las huelgas de la construcción, producto del desarrollismo del capitalismo español de los años 60, que propiciarán la creación del sindicato Comisiones Obreras. A través de esta pequeña constelación de partidos de izquierda revolucionaria, que irán desde el PCE, maoístas, pasando por grupos trotskistas (LCR) o marxistas-leninistas (PC-ML), los últimos años del franquismo en la Universidad estarán caracterizados por una fuerte conflictividad y una represión constante de los estudiantes, siendo estos unos de los principales agentes desestabilizadores del régimen franquista hasta la muerte del dictador en noviembre de 1975.

Durante la transición española a la democracia (1975-1978), los estudiantes universitarios jugarán un papel relevante en la consolidación del sistema de libertades políticas y civiles. Presionarán en las calles por la legalización de los partidos políticos de la oposición, pedirán la amnistía de los presos políticos entre los cuales se encontraban numerosos estudian-

tes, sufrirán la represión de la policía y de diferentes grupos de extrema derecha. Estudiantes como Arturo Ruiz, Emilio Martínez, José Luis Montañés y, posteriormente, Yolanda González, serán víctimas de la violencia política durante la transición, en un clima de violencia política, que nos alejará del mito de la Transición política española como un proceso pacífico (Baby, 2011).

En paralelo, la universidad posfranquista, se convertirá en un lugar en el que florecen iniciativas de carácter cultural, musical y artístico profundamente creativos. En 1976 se organiza el *Festival de los pueblos ibéricos*, en la Universidad Autónoma de Madrid, también conocido como el Woodstock español, que dará lugar a un fenómeno muy parecido al verano del amor de 1969, que habían disfrutado los estudiantes americanos o franceses algunos años antes. Las promesas de una universidad democrática, también movilizarán el colectivo de jóvenes docentes, los Profesores No Numerarios (PNN), muchos de ellos provenientes del movimiento estudiantil, para negociar mejores condiciones laborales dentro de una universidad franquista y fuertemente autoritaria. La llegada de la democracia supondrá la reorientación de las agendas políticas universitarias hacia la construcción de un sistema universitario democrático, la entrada masiva de los hijos de la clase trabajadora en ella y el abordaje de los problemas propios de la gestión universitaria democrática, a través de leyes negociadas por partidos políticos en el Parlamento como la fallida Ley de Autonomía Universitaria en 1981.

Para la siguiente expresión del movimiento estudiantil en el curso 1986-87, la sociedad española experimentará cambios notables. El número de estudiantes universitarios no deja de aumentar durante la década y el fuerte paro juvenil cronificado hará que las perspectivas de encontrar un empleo al terminar los estudios sean escasas. El gobierno del Partido Socialista promoverá, a través del ministro Maravall, la Ley de Reforma Universitaria, que ocasionará un fuerte descontento entre una generación de jóvenes estudiantes, que iniciarán una fuerte movilización de base asamblearia en las facultades, reclamarán una mayor presencia de los estudiantes en la gestión universitaria, criticarán la falta de planes de empleo joven del Gobierno, además, serán capaces de congregarse en el trance de dos meses de movilización a más de 100 mil estudiantes a finales de enero en las calles de Madrid. A pesar de las negociaciones entre el ministro y los representantes de los estudiantes, respecto a la concesión de diferentes puntos, el movimiento terminará con una división entre un pequeño grupo de estudiantes que acepta las condiciones del ministro y una parte mayoritaria que entenderá estos acuerdos como una traición al movimiento, desmovilizándose y darán pie a un movimiento estudiantil refractario a la política institucional, que buscará nuevos lugares en los márgenes del sistema para organizarse.

En los años noventa, se sucederán diferentes movilizaciones: contra la subida de tasas universitarias, en el año 1993; la alianza estratégica entre estudiantes universitarios y participantes del naciente movimiento *okupa*, en ciudades como Madrid, Barcelona y Bilbao, que dará lugar a una radicalización del movimiento estudiantil en coordinadoras de carácter antiautoritario como Lucha Autónoma. Éstas convivirán en un panorama universitario con otras fuerzas políticas y realidades estudiantiles normalizadas, pero vendrán a concentrar una parte significativa de la militancia estudiantil en torno a causas extrauniversitarias como la campaña contra la realización del servicio militar obligatorio, la campaña por la condonación de la deuda externa, las nacientes militancias ecologistas y feministas, así como, el activismo en el mundo *okupa*. Un estilo de participación política, alejado de los debates de la política nacional, pero a la búsqueda de nuevos debates y referentes en un mundo posguerra fría, que será fuertemente influida por el estallido zapatista de 1994 y resituará las coordenadas de socialización política de las siguientes generaciones de militantes estudiantiles.

La lucha contra el neoliberalismo, contra la globalización o por una globalización justa, tendrá un impacto significativo en la universidad española. Desde el curso 1998-1999 comenzarán las movilizaciones contra la entrada del capital de grandes empresas en las universidades públicas y la flexibilización de las condiciones laborales de los docentes, plasmados en el Informe sobre la Universidad 2000, también conocido como “Informe Bricall”. Equidistantemente, conectados mediante una naciente infoesfera online, a través de las listas de Acción Global de los Pueblos⁵ o *Indymedia*,⁶ y animados por el éxito de la contracumbre organizada en Seattle, que obligará a suspender la reunión de la OMC, el movimiento estudiantil español empezará a participar de las convocatorias de contracumbres contra las reuniones de líderes mundiales: Praga (2000), Génova (2001), Niza (2001) o Barcelona (2002) serán escenario de las movilizaciones anti-globalización en la que participará el movimiento estudiantil español.

A escala nacional, la victoria con mayoría absoluta del José María Aznar, en el año 2000, traerá consigo una nueva ley de universidades, la LOU (Ley Orgánica de Universidades), que ahondaba en la filosofía del “Informe Bricall”, proveía nuevas formas de colaboración pública-privada y organizaba las universidades con una lógica empresarial. La ley, puesta en marcha por



la ministra Pilar del Castillo, suscitará movilizaciones en ciudades como Santiago de Compostela, Sevilla o Madrid, pero se enmarcarán dentro de un panorama general de oposición contra el gobierno Aznar en diferentes asuntos: primero, contra la catástrofe medioambiental del naufragio del petrolero Prestige en las costas de Galicia y, sucesivamente, en las movilizaciones contra la guerra de Irak en el otoño de 2002 y primavera de 2003, lo que convocará a manifestaciones espontáneas y huelgas universitarias durante todo ese curso. Tanto es así que, en la jornada de los atentados de Atocha del 11 de marzo de 2004, que causará 191 muertos, muchos estudiantes se salvaron de ir en aquellos trenes, al haber estado convocados ese día una huelga estudiantil. En los días posteriores a la masacre, la negativa del gobierno de Aznar a reconocer la autoría de Al-Qaeda públicamente, provocaría una ola de indignación y rabia que llevó a un número significativo de estudiantes a congregarse en las sedes del Partido Popular el día antes de las elecciones. Por primera vez, la convocatoria se realizará por medio de un mensaje de texto por celular.

Por primera vez, en el año 2006, la movilización estudiantil se realizará en clave transnacional. En el año 1999, los ministros de educación de la Unión Europea firmarán en Bolonia una declaración y una hoja de ruta para la convergencia de los sistemas educativos universitarios para los siguientes 10 años. A juicio de los estudiantes, este proceso de convergencia implicará el avance de la agenda privatizadora y la exclusión de las clases populares en la universidad. Su eslogan sintetizaba: *no a Bolonia, ni escuela de élites ni fábrica de precarios*. Desde el año 2006 hasta el año 2010, las protestas se canalizarán a través un movimiento de ocupación de facultades durante meses en todo el estado, por medio de la coordinación internacional de movimientos estudiantiles con otros países europeos, a través de redes de correo electrónico, así como, la convocatoria de cumbres contra las reuniones de ministros de educación, por ejemplo, las de Leuven (2009) y Viena-Budapest (2010). Los estudiantes demandarán un proceso participativo, la escucha a la comunidad universitaria en el diseño de los nuevos planes de estudio y manifestarán su oposición a la mercantilización de la educación superior.

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) o “Plan Bolonia”, se hace en un contexto de crisis económica global pos 2008, en el que comenzarán a producirse recortes de gasto público en el capítulo educativo, lo que será una constante entre los años 2010 y 2015. El surgimiento del movimiento de los indignados –o 15M–, impulsado entre otros colectivos por Juventud Sin Futuro, reactivará a los estudiantes universitarios para comenzar un ciclo de movilización en contra de los recortes en educación como parte de las medidas de austeridad puestas en marcha por el Gobierno de Mariano Rajoy. Durante los tres siguientes años, agrupados en la coordinadora #Tomalafacultad, realizarán huelgas, ocupaciones y tomas simbólicas de edificios públicos, del sector de investigación y puesta en marcha de alianzas con otro de los colectivos de trabajadores agrupados en la plataforma Marea Ciudadana, en contra de las medidas de austeridad fiscal a las que estuvo sometida España durante más de un lustro.

Dentro de este movimiento estudiantil –de ciclo más largo– contra los recortes tomarán protagonismo nuevas voces y nuevos discursos comenzarán

a reflexionar sobre el machismo, el abuso de poder y la cultura del silencio dentro de las estructuras académicas. Al calor de una denuncia en la facultad de filosofía en el otoño de 2017, en pleno movimiento #Metoo internacional, las estudiantes universitarias iniciarán movilizaciones y campañas de protesta que, en muchos casos, siguen activas hoy en día, pero que en el año 2018 convergerán en la convocatoria de huelga feminista del 8 de marzo, como hito histórico del movimiento feminista del que las estudiantes también hacen parte.

En el otoño de 2019, tras el estallido social en Chile y la cancelación de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático, la celebración se trasladará a Madrid, así como, las cumbres alternativas y manifestaciones de protesta como la Marcha por el Clima, en la que participará la joven estudiante y activista climática Greta Thunberg. En cuestión de semanas, las universidades madrileñas acogerán a centenares de activistas de todo el mundo en las aulas y pabellones habilitados, algunos provenientes de tradiciones ecologistas de largo recorrido. Otras, como *Extinction Rebelión*, de reciente creación. Aunque tan sólo tres meses más tarde, todo ese tejido estudiantil quedará disuelto con la llegada de la pandemia de Covid-19 y el confinamiento o semipresencialidad hasta la primavera de 2022.⁷

Un archivo digital de libre acceso e interoperable

Desde 1936 hasta el año 2020, el AME recopila y digitaliza los documentos que producen los movimientos estudiantiles en todos sus formatos físicos (panfletos, pegatinas, pancartas, carteles, manifiestos o documentación interna) y recoge testimonios orales de sus protagonistas, a través de entrevistas o memorias inéditas. El proyecto de archivo digital lleva en marcha desde septiembre de 2023, pero hunde sus raíces en los trabajos realizados durante una década por los distintos miembros del equipo, en las entrevistas a líderes estudiantiles realizado por Cartografías de Culturas Radicales,⁸ los trabajos sobre la facultad de Políticas de Javier Muñoz Soro y Nicolás Sesma, la inconmensurable labor recopiladora de Ramón Adell Argilés en su archivo BAP-RAA⁹ o los trabajos de recuperación de la memoria universitaria realizados por Aulas de Memorias Democráticas. Estos proyectos han permitido conectar al AME con las distintas personas e instituciones que han recopilado y conservado materiales dispersos por todo el país.

Por las propias características de los movimientos estudiantiles durante la guerra, la dictadura y la transición política a la democracia, muchos de los materiales que los estudiantes movilizados crean tienen un carácter efímero, ya fuera en forma de pancartas, panfletos o pintadas; y en no pocas ocasiones sólo han llegado a nuestros días en forma de testimonio oral por parte de sus protagonistas o –incluso– descendientes. En otros casos, son estudiantes movilizados o estudiantes curiosos quienes han ido creando pequeños archivos privados de su paso por la universidad y cuya existencia es sólo conocida por un grupo reducido de personas. Otras veces, los materiales se encuentran entre cajas de los archivos de las universidades, algunas veces donados por profesores o investigadores y en otras sin que

sea posible saber a ciencia cierta su origen. Por último, también las fuerzas y cuerpos de seguridad del Estado guardan en sus archivos y depósitos algunos materiales requisados durante la dictadura.

Conscientes de que, en ocasiones, los archivos tienen un fuerte valor emocional para sus dueños, desde el AME, se trabaja por medio de la figura del convenio de colaboración para digitalizar los fondos, que posteriormente son devueltos. Se trata de un trabajo minucioso de digitalización y descripción de archivos que –hasta la fecha– ha permitido constituir un fondo de 30 mil documentos. Es un archivo abierto que sigue recibiendo donaciones y recopilando información.

Respecto a la estructura del archivo, el AME, al ser un archivo digital, tiene un único fondo, distribuido en cuatro secciones que siguen un criterio cronológico. La primera sección se dedica a la Guerra Civil (1936-1939); la segunda, al movimiento estudiantil durante la dictadura (1939-1975); la tercera sección, a los movimientos universitarios durante la transición política a la democracia (1975-1982); y la cuarta sección, al periodo en democracia (1982-2020). Sobre estas divisiones, se abren las diferentes series y subseries que contienen las colecciones de archivos de cada movimiento, actor o suceso relevante, y que pueden ser consultados en la web del archivo.

El archivo online está pensado para que, con un término de búsqueda cualquiera, puedan aparecer los resultados disponibles, ya sea mediante el año, el tipo de documento, un título, palabra clave, el autor, nombres que aparecen en el título o el número de registro del documento. Está configurado como una plataforma de código abierto, interoperable y accesible en el que puede consultarse toda la documentación recibida por parte de archivos privados o seleccionada de archivos públicos generales. Estos fondos se han catalogado, digitalizado y renombrado para ser de acceso público en la web con licencia de uso *Creative Commons* Atribución-No Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). Se entiende que un archivo sobre la memoria de un movimiento social tiene que actuar como un vector democratizador y cumplir una labor ciudadana, al facilitar el acceso a la información a quien desee consultarla.

Cabe destacar que es un proyecto de memoria digital a medio camino, entre académico y pedagógico. De una parte, profesores e investigadores que trabajan áreas relacionadas con el movimiento estudiantil español, forman parte de los grupos de trabajo y comité de coordinación del proyecto, quienes producen investigaciones que incluyen las fuentes recogidas en el archivo. Mientras que, por otra parte, a todo el proyecto lo atraviesa una fuerte intención pedagógica de formación en memoria y cultura de Derechos Humanos. A través del archivo se oferta un programa de prácticas curriculares semestrales en el que los estudiantes reciben una formación teórica y práctica sobre

memoria democrática y la historia del movimiento estudiantil; se realiza una formación sobre bases de datos, organización de archivos digitales y lenguajes de clasificación y, sucesivamente, ofrece una formación en producción audiovisual para la elaboración de materiales en formato audio y video. El objetivo de estas prácticas es que estudiantes y futuros investigadores puedan tener una primera aproximación al campo de la memoria y archivística, además, puedan adquirir competencias formativas que les sean de utilidad en los siguientes pasos de su vida académica o laboral. De esta forma, se conectan competencias digitales con el campo de la memoria en un espacio universitario.

Esta misma voluntad pedagógica se ha plasmado por medio de otras actuaciones, como la inclusión de proyectos de innovación docentes sobre metodologías de estudio del movimiento estudiantil en diferentes grados de Ciencias Sociales en la UCM o a través de procesos participativos entre estudiantes, asociaciones estudiantiles, activistas y profesorado para realizar un mural de homenaje al movimiento estudiantil desde 1936 hasta la actualidad, cuyo resultado fue un mural visto, interpretado y reinterpretado por todos los estudiantes que entran y salen de la biblioteca de la Facultad de Ciencias Políticas¹⁰.

Conclusión. Democratización de las memorias estudiantiles. Un trabajo de largo recorrido

El Archivo del Movimiento Estudiantil (AME) es un proyecto abierto y en transformación, tal y como se ha tratado de dar cuenta en estas páginas. Una interfaz que busca que públicos expertos y ciudadanos converjan en torno a la búsqueda de fuentes y materiales recopilados de los 80 años sobre los que se centra el proyecto. Las labores de identificación de colecciones privadas, recolección de imágenes digitales, digitalización de fondos y su descripción es realizado –en su mayor parte– de manera voluntaria, aunque el archivo se presenta a convocatorias competitivas de proyectos y financiación pública.

También alberga actividades que trascienden el concepto tradicional de archivo, al contar con un servicio de prácticas en las que se ofrece formación y experiencia práctica en diversos campos y, mediante la utilización de los fondos del archivo, se les invita a elaborar sus propias investigaciones, proyectos artísticos, al mismo tiempo que se establecen lazos con el movimiento estudiantil actual. Ya sea por medio de podcast, imágenes en redes, murales o el boca a boca entre profesores y alumnos, el Archivo del Movimiento Estudiantil se articula como un espacio de referencia de materiales, con una pequeña comunidad investigadora o activista que, tal y como lo describe el sociólogo Mark Granovetter (1973), actúa en un segundo plano, sustraído de la actualidad política estudiantil del momento, pero de forma constante, mostrando la fuerza de los vínculos débiles a la hora de elaborar una historia ciudadana (Sánchez León, 2023) del movimiento estudiantil.

Notas

1. La página web del archivo puede consultarse a través del siguiente enlace. Se puede acceder tanto al fondo archivístico, al cuadro general de clasificación, como a los diferentes proyectos audiovisuales creados con los materiales del archivo. <<<https://archivodelmovimientoestudiantil.com/>>>.
2. Véase <<www.archivodelatransición.com>>.
3. Véase <<<https://memoria.gencat.cat/ca/que-fem/banc-memoria-democratica/fons/>>>.
4. Véase <<<https://www.cultura.gob.es/cultura/areas/archivos/mc/archivos/ahms/presentacion.html>>>.
5. Véase <<<https://www.nodo50.org/maast/agp.htm>>>.
6. Véase <<<https://indymedia.org/>>>.
7. Este mismo recorrido pormenorizado de la historia del movimiento estudiantil puede escucharse de manera ampliada en la serie de podcast: *Una historia del movimiento estudiantil*
8. Véase <<<https://cartografiaculturasradicales.wordpress.com/>>>.
9. Biblioteca de Archivo y Propaganda-Ramón Adell Argilés
10. Pintado por la artista plástica Iciar Yllera, puede consultarse en: <<<https://x.com/aulasmemoriaucm/status/1651503220647239680>>>.

Referencias

- Andrade, J. (2015). *El PCE y el PSOE en (la) transición: la evolución ideológica de la izquierda durante el proceso de cambio político*. Siglo XXI de España Editores.
- Archivo del Movimiento Estudiantil (2023). Recuperado de <<<https://www.archivodelmovimientoestudiantil.com/manifiesto-1968>>>.
- Baby, S. (2022). *El mito de la transición pacífica: violencia y política en España (1975-1982)*, 29. Ediciones Akal.
- Bergerot, M. y Messuti, A. (Eds.) (2019). *Construyendo memorias entre generaciones: tender puentes, buscar verdades, reclamar justicia*. Postmetropolis editorial.
- Carrillo-Linares, A. (2022). El movimiento estudiantil antifranquista. Un terreno fértil. El proceso de institucionalización de una línea de investigación. *CIAN. Revista de Historia de las Universidades*, 25(2), 29-54.
- Claret, J. (2006). *El atroz desmoche: la destrucción de la universidad española por el franquismo, 1936-1945*. Grupo Planeta.
- Gómez Oliver, M. (2008). El Movimiento Estudiantil español durante el Franquismo (1965-1975). *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (76), 3-36
- Granovetter, M. S. (1973). The strength of weak ties. *American journal of sociology*, 78(6), 1360-1380.
- Mandolessi, S. (2023). *The digital turn in memory studies*. *Memory Studies*, 16(6), 1513-1528.
- Martínez Lamas, D. (2025). Removiendo el pasado. Una aproximación a las dinámicas contenciosas de la memoria histórica en España. En *Sociedades en acción: Contienda política y movilizaciones en tiempos de incertidumbre* (pp. 27-58). Tirant Humanidades.
- Montoto Ugarte, M. (2017). *Las víctimas del franquismo en "la Querrela Argentina": Luchas por el reconocimiento y nuevas desigualdades*. *Papeles del CEIC*, (1), 2.
- Soro, J. M. y Landrín, N. S. (2014). Redes de poder. La Facultad de Ciencias Políticas y Económicas en la construcción del régimen franquista (1943-1956). *Historia social*, 107-128.
- Pérez Girón, A. (2008). *San Roque, Guerra Civil y represión*.
- Sánchez León, P. (2023). *Historia ciudadana: Recontar lo común político que heredamos*. Postmetrópolis Editorial.
- Sancho Galán, J. (2024). *El antifranquismo en la universidad. El protagonismo militante (1956-1977)*. Los Libros de la Catarata.
- Saz, I. (2004). *Fascismo y franquismo* (Vol. 1). Universitat de València.
- Seco, M. M. (2008). Mujer y culturas políticas en el franquismo y el antifranquismo. *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, (7), 165-185.
- Winter, J. (2010) "Sites of Memory." En: Radstone, S.; Schwarz, B. (eds.) *Memory: Histories, Theories, Debates*.

La ciencia del diseño, el diseño de la IA y la educación

BEATRIZ FAINHOLC

Profesora investigadora en Tecnología Educativa y Educación a Distancia de grado y posgrado en universidades nacionales y extranjeras
Directora de CEDIPROE –Centro de Diseño, Producción y Evaluación de Recursos para el Aprendizaje.

Introducción

La IA se halla en permanente ebullición, transformación y recreación, aunque de futuro incierto. Referirse a la IA, no reviste de novedad, sin embargo, nos remite a considerar a las ciencias de lo artificial y del diseño y considerar qué las sostiene.

La IA presenta beneficios sin considerar otras consecuencias caóticas: desastres ecológicos, severos fenómenos físico-psico-sociales (Jackson, 2019), etcétera. Las categorías de interpretación existentes tambalean, sin poseer otros análisis más comprehensivos y pertinentes: no más lineales, sino espirales y relacionales, recursivos sobre las antinomias de los fenómenos y procesos sociales: cuerpo-mente, humano-no humano, racional-emocional, con conflictos sociales, culturales y, por ende, educativos, que combinen las pocas certezas con las inmensas incógnitas de la Inteligencia Artificial.

Los *objetivos de esta contribución* indagan la ciencia de lo artificial, la ciencia del diseño, y el diseño de la IA, con relación a la formación de las personas. Se analizan las bases epistemológicas y su proyección en el diseño, producción y distribución de contenidos.

Las bases epistemológicas conocidas sobre la ciencia del diseño, en general, enfatizan *la racionalidad técnico-instrumental, en una explicación achicada del pensar, sentir y actuar*, con poca o ninguna proyección media o futura. Estas interpretaciones no pueden ser trasladables mecánicamente para explicar las complejas dimensiones de la realidad humana, en conjunción con las no humanas, tecnológica-artificiales, inmersas y situadas en contextos socioculturales virtuales poco definibles.

Una revisión del respaldo teórico-práctico de los paradigmas para comprender la concepción del diseño en general, de las plataformas, algoritmos de la IA, requiere consideraciones fundadas en la “teoría crítica” cuyo pensamiento y método dialéctico son herramientas analíticas para conocer la dirección del conocimiento producido por la Inteligencia Artificial.

Las bases epistemológicas de las ciencias del diseño reconocen una coevolución sinérgica entre lo humano y lo no humano (Haraway, 2005; Braidotti, 2020), lo orgánico natural y lo artificial, lo analógico y lo digital, sustentada en la polaridad modernidad-posmodernidad, cuerpo-espíritu/mente-artefactos, apocalípticos-integrados, humanismo-posthumanismo, historia y mito, libertad y estructura, y otros.

Son categorías ontológicamente diferenciadas que requieren un paradigma epistemológico de base relacional e híbrida o centáurica, “epistemología cyborg”, desafiante de dualismos tradicionales. Significa producir un giro epistemológico abductivo, con hipótesis abiertas a investigar y verificar lo que no se conoce, que es más de lo que se conoce.

Ciencia del diseño

El término diseño proviene del latín: luego adoptado por el italiano: *disegnare*, de prefijo *de* y el sufijo *signum* (signo, señal o símbolo). En castellano, *designar* de la misma raíz, es representar algo por medio de signos lingüísticos.

El significado del término diseño, aparece como el arte de proyectar, aspecto y función de todo tipo de objetos, –hoy, digitales–, representados/diseñados para un proyecto particular. Por ejemplo, el diseño de una casa o un vehículo, el diseño experimental de investigación, un diseño curricular o el diseño de algoritmos para una conversación con el ChatGPT de la Inteligencia Artificial.

Las ciencias del diseño, exploran y explotan, observan y muestran la conformación de una mezcla compleja, caótica, de partes interdependientes naturales, neuronales, económicas, sociales, culturales, informacionales, comunicacionales, ambientales y educativas en interacción más o menos fluida con el contexto exterior.

Campo inter-trans-disciplinario de reflexión, recreación, e investigación de lo artificial. La ciencia del diseño compromete, como toda ciencia, reconocer, recoger y categorizar información, hipotetizar, experimentar, interpretar, confrontar en el contexto que la alberga.

Así, todo el mundo diseña cuando traza cursos de acción encaminados a crear, mejorar, cambiar situaciones existentes, hacia algo distinto. Implica una cognición imaginativa y una actitud para crear, producir y ejecutar un proyecto específico.

El diseño, reflexiona e investiga los procesos de prefiguración mental, planificación creativa, busca conocimiento útil para anticipar alternativas para resolver problemas situados, con IA, en este caso, para la formación de personas.

Para ello, se basa en diferentes aportes desde lo formal lógico-matemático, informático, ingenieril, arquitectural, pasando por las ciencias naturales y empíricas, hasta las humanidades, psicología, sociología, antropología, la comunicación, economía, la lingüística, y otros, recalando en

el diseño en toda clase de aplicaciones (industriales, gráficas y visuales, textiles, biotecnológicas, etcétera), como un conjunto complejo de insumos, en una bienvenida interdisciplina. Son pocos los que se detienen a estudiar la relación intrínseca de la IA como producto de la interdisciplina de la ciencia de lo artificial.

La racionalidad técnico-instrumental vs. la comunicativo-expresiva del diseño

El diseño no se puede encasillar dentro de una visión sólo instrumentalista, de uso de herramientas, ejemplo: en el siglo XVIII, el caballete de un pintor, hoy los software de diseño gráfico.

Profundizar la racionalidad técnico-instrumental (Simon, 1964), explicativa de la realidad, es considerada y denominada como *racionalidad limitada*: concepto que reconoce que no se puede abarcar todo el conjunto del conocimiento de una situación, ni de sus procesos y resultados, o predecir todas las opciones posibles.

Dimensiones

Existen tres dimensiones diferentes de la racionalidad: 1) la *epistémica o cognitiva*: atributo del conocimiento, probado empíricamente, comprometido con lo intelectual del diseño; 2) la práctica donde los diseñadores, —a pesar de estereotipos y presiones, formación previa, decisiones externas y otros— buscan la mejor performance material; y 3) la *racionalidad evaluativa de fines, de comunicación, expresión y del arte, que evalúa/juzga* los diseños, y la práctica de los agentes decisores, diseñadores, inversionistas, usuarios entre otros.

Si bien las tres vertientes nombradas, no sin riñas, son complementarias. La práctica del diseño, se inclina por una racionalidad económica, y tecnoinstrumental política, del poder, finanzas, en clave de informática, de corte cuantitativo. Sin embargo, las ciencias cualitativas de las humanidades, en una búsqueda *abductiva* persiguen diseños más “inteligentes”, articulando criterios no sólo economicistas, eficaces, eficientes, del posthumanismo, sino relevantes socio-cognitivamente y pertinentes culturalmente, propuesta como alternativa crítica.

Recordar que la concepción post humanista discute el fracaso (Sloterdijk 2009) del humanismo renacentista, de centralidad del ser humano, descolocado en los contextos histórico culturales digitales actuales. Piensa que las tecnologías de la información, los software de IA, y demás, se encarnarán transversalmente en casi todos los fenómenos y procesos humanos, prometiendo expandir las capacidades de la persona para superar sus limitaciones, progresar con una ayuda tecnológica integral y lograr mejoramientos eficientes en todas las áreas de la vida.

El posthumanismo despierta muchas expectativas en cuanto a dudas: con qué criterios se evaluará el concepto de calidad de vida a alcanzarse con la tecnología en general y la IA: existen muchas incógnitas.

Ciencias de lo artificial

Los objetivos de las ciencias de lo artificial suelen constatararse de modo *posterior* al proceso de diseño, dependiendo de la prosecución y alcance de ambiciones (personales, empresariales, políticas, etcétera), la satisfacción de necesidades (reales o ficticias) y metas, y las decisiones según contexto.

Las ciencias de lo artificial se representan en objetos, procesos que no son objetos naturales o sucesos sociales, sino que están diseñados artificialmente por personas o por máquinas, robots, como continuación del mundo analógico, incluso desarrollados artesanalmente, ambos trabajando según objetivos intencionales para alcanzar resultados tangibles. Es decir, están programados para generar conocimiento y actuar con metodologías normativas, proclives a “sintetizar” más que analizar procesos.

Los objetos de conocimiento, al ser sintetizados de este modo, no siempre revelan la capacidad humana adquirible a partir de la experiencia intersubjetiva e interobjetual activa, material y simbólica, que transmiten saberes, valores y actitudes, es decir cultura, que son recreados por la persona o grupo que aprende o reaprende en la realidad física y virtual de la sociedad red.

El ámbito de las ciencias de lo artificial

Las ciencias de lo artificial, con el correr del tiempo, al alterarse la percepción y lectura de código de los infinitos archivos, y demás, inventan y comprometen, diversas mediaciones informacionales. Ello es responsabilidad de los decisores, diseñadores y desarrolladores de plataformas de IA programadas para actuar, tanto por los usuarios como las cadenas de máquinas.

Se trata del *deep learning* (aprendizaje profundo), técnica usual de la *machine learning* (aprendizaje automático) que, a través de las redes neuronales, compuesta por algoritmos específicos de gran capacidad, están dispuestos para diferentes tareas de la IA ejemplo: una máquina que aprenda más y mejor, o albergar grandes modelos de lenguaje (o LLMs: Large Language Models) que imitan la estructura biológica del cerebro, y otros.

Cuanto más algoritmos tiene una red neuronal, mayor capacidad tendrá la IA, para interpretar resultados. Sin embargo, se necesita mayor potencia de hardware para afrontar esta mayor demanda de IA, lo que, a su vez, exige un enorme consumo de energía, con las consecuencias negativas conocidas, una de ellas, la exclusión de países que no pueden afrontar este gasto.

Producir conocimiento en entornos artificiales

El ámbito de lo artificial es reconocido (Simon, 2016), por un lado, como proceso y resultado de las principales *contribuciones de la ciencia contemporánea* (Morgan, y Morrison, 1999). Se resalta, por un lado, el papel central del estudio, producción y experimentación de conocimiento. Por otro, considera a la faz *sociológica* de lo artificial al reconocer que *toda* realidad social es de suyo artificial, aunque sea producto de interacciones sociales físicas entre personas, dado por diseños artificiales de comunicación remota y otros: todas ellas favorecedoras de construcciones artificiales, donde la IA Producir conocimiento en entornos artificiales con IA remite a estudiar las percepciones, pensamientos, intuiciones, mediadas y distribuidas, y los resultados e impactos a que se arribará.

Algunos pueden ser *positivos*, por ejemplo, al posibilitar estudios genéticos, del cerebro, de medicina, partes de lo conocido hoy como “Ciencias de la vida”, al posibilitar modos de participación/agenciamientos a través de espacios y narraciones (como el diseño de memes).

Otros impactos pueden ser *negativos* como consecuencia del acopio, procesamiento y circulación automática de información, nuevo oro del siglo XXI, o “dataísmo”, extraído a partir de los incesantes trayectos que la gente hace/sube a las redes nube, muchas veces de dudosa credibilidad.

Algunos problemas existenciales

Llegados a este punto, resaltan serios problemas *existenciales*, que poco son considerados por los diseñadores/as de una ecología digital inteligente artificial. Existen necesidades interpersonales que no son mediaciones artificiales, como las que implican fidelidad, amor, emociones, o precisar la dinámica de la creatividad humana. Aun de poco conocimiento, aunque se piensa que, en fecha impredecible, podrían ser encarnadas en una mediación artificial- digital (ejemplo, el intrigante film “Her” (2017) y otros).

Lo enunciado se inscribe en el *Tecnoceno* (Jackson, 2019), que sostiene que con una convergencia de redes de las tecnologías informático comunicacionales, de Internet, la IA, y los comportamientos biológicos y psicosociales, reunidos en una big data biométrica, que predice e incluso, manipula hasta la genética de personas, animales, medio ambiente, prometen grandes “mejoramientos” de la vida en todos sus aspectos.

Esta postura está compartida por el *transhumanismo* cuyas investigaciones distópicas permitirían implantar tecnología aumentada en humanos, clonar embriones y demás, al potenciar la inteligencia artificial. De ello resultaría una imposición de la tecnología, con riesgos de volatizar la condición humana subordinada a un totalitarismo tecnológico-político digital, a sobrevolar las coordenadas éticas, y un retaceo de la democracia.

Otro problema *existencial* está encarnado no en decidir entre recordar y olvidar por parte de la gente, frente al aumento, obsolescencia y decadencia de datos, sino que implica la tarea diaria de su desconsideración y descarte. La consecuencia es la progresiva carencia de sentido de la información, cerrando y repitiendo continuamente este funcionamiento circular, donde la información como materia prima de consumo y reciclaje

desarrolla más información, —nada ajena a The Deep Fake News, disciplina cultural, control social, entre otros fenómenos—, actuando como una sutil amenaza a la libertad. Evidentemente se trata de temas que suscitan acaloradas discusiones.

La Inteligencia Artificial

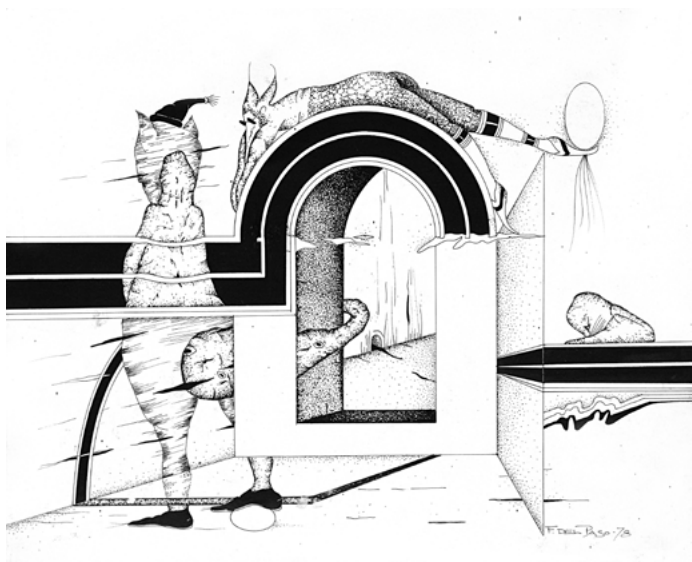
Alan Turing (<https://xamanek.izt.uam.mx/map/cursos/Turing-Pensar.pdf>) es considerado uno de los padres de la IA. Con su propuesta trata de comprobar que las tareas de la máquina, llegados a un punto, son indistinguibles de aquellas humanas. Afirma que el despliegue de las tareas automatizadas de una máquina con un (cercano o lejano) aumento y transformación de la IA, no sólo complementaría/completaría diversas operaciones humanas, sino que —como se dijo antes—, reemplazaría de modo directo a las tareas que realicen los humanos. Es decir, los marcos interpretativos serían trasladables de unos contextos científicos y entornos tecnológicos (Davidson y van der Loo, 2017) a otros personales.

Precisiones

Se define la *inteligencia* como la capacidad humana (cognitiva, social, emocional) de entender, interpretar, aprender, razonar alternativas, sentir y actuar para resolver problemas, a través de la percepción, memoria, relacionamiento, procesamiento racional de información.

Se sostiene que la IA son máquinas que imitan o simulan¹ muchas de las funciones nombradas, conducidas por algoritmos avanzados y conexiones dadas por programas de internet. A su vez, la IA generativa, —como el ChatGPT—² trabaja por patrones estadísticos³ y no entiende significados. Aprende automáticamente de y con datos secuenciales, basado en relaciones matemáticas. Potencia y aumenta la capacidad superior de cómputo y la consecuente memoria de almacenamiento, respecto de la inteligencia humana, y se ve enriquecido por la (pseudo) posibilidad de un contexto (mítico) inteligente “conversacional”,⁴ muchas veces capitalizando situaciones didácticas pero sin tomar conciencia respecto del manejo de enormes y arrasadores flujos del software, es decir de “significantes” o lenguaje código-lógico de programación, sin interés alguno en el contenido que se está portando.

Persistencia, racionalidad, autonomía, velocidad, son algunos de los rasgos característicos, de la IAG aunque operan limitadamente, porque la información “elaborada” responde a sistemas programados, automáticos,



preentrenado: demostración práctica de una racionalidad técnicoinstrumental.

Recordar que *tomar decisiones más rápido, no significa tomar las mejores*. Las grandes preguntas filosóficas y epistemológicas sobre la inteligencia artificial, para convertirse en una “inteligencia artificial verdaderamente inteligente”, aún no tienen respuesta.

La IA y la inteligencia humana

La IA, en el rodar histórico de su desarrollo y práctica, pretendió mostrar comportamientos inteligentes, basados en modelos naturales, es decir responder a una noción abstracta de inteligencia, como la humana. La IA generativa está preentrenada para hablar como un humano, pero no posee conciencia ni sentimiento, ni motivación de lo que dice ni entiende el contexto del texto en el que está. No tiene iniciativa, ni capacidad de comprensión e interpretación de significados, tampoco sentir (por ahora).

La inteligencia artificial *general*, demuestra la capacidad de realizar cualquier tarea a ser enfrentada sin haber sido preparada, es decir entrenada para ello. Tiene la capacidad de entender y razonar un problema que se le presente, y tomar las decisiones oportunas para solucionarlo con éxito, como lo haría un humano.

Esta preocupación, en investigación, por lograr una inteligencia artificial de operatoria general inteligente como la humana, hace tener en cuenta que en la interacción social intersubjetiva, en paridad ahora con la interactividad tecnológico-digital, se va dando una reprogramación socio-cognitiva, que genera, a su vez la subjetividad (Vigotsky, 1978) (Mead, 1968), la identidad, autoestima de una persona.

La diferencia entre la IA y la humana radica que mientras las máquinas pueden procesar y existir, los humanos pueden pensar, sentir, desear y emocionarse: a los algoritmos no le interesa mirar el contexto, querer algo, sentir y motivarse para alcanzar algo, porque no empatizan, valoran, ni son conscientes (por ahora) de nada.

La práctica de una mediación digital resultado de la interacción social y del inter-juego de interfaces del software y la IA, debería resultar en un diseño *alternativo* que, al ser bisagra de ambas instancias, le preocupe qué clase de conocimiento producen juntas y qué subjetividad surge.

La configuración de los procesos y resultados de la interacción social humana y la interactividad tecnológica nombrados, responden a *previas decisiones* de las auspiciantes entidades, instituciones, finanzas internacionales, desarrolladoras de IA, con relación a lo que (se) necesita satisfacer/desear lograr (no siempre) genuinamente.

Se descargan en general, responsabilidades en los artefactos y software, que no pueden/saben enfrentar desafíos éticos, de

seguridad, privacidad, lo que remite a la necesidad de que los humanos se detengan, reflexionen, supervisen y regulen todos los aspectos de diseño y demás de la IA en general y en especial, su rol en la educación. Las incógnitas continúan existiendo.

Metodología de la IA: prescripción vs creatividad

El campo de la IA, opera a través de un razonamiento simbólico, y una metodología procesual y procedimental establecida e indicativa para la construcción de conocimiento. Esta adhesión a parámetros fijos y descontextuales, muestra una IA diseñada y representada por prescripciones normatizadas. Ello significa pocos o ningún cambio, salvo aquellos dados por razones de una evaluación en terreno, o por presiones y decisiones político económicas de grandes inversiones, y otros, que ameritan varianzas.

No obstante, la IA puede ser considerada como (re) creadora⁵ de procedimientos u operaciones, referidas a lo natural o lo social existente. Puede demostrar flexibilidad y un intento de superación de las rutinas de programación conservadoras, caracterizadas según el grado de repetición con que los algoritmos hayan sido entrenados.

No se puede aceptar que un algoritmo existe sin un programador que aplique reglas prescriptivas de producción. Aunque hoy la IA se programa y reprograma ella misma, al descubrir sus propias reglas de funcionamiento con la ayuda de información procedente de su entorno o de su base de datos: es aquí donde son necesarias ideas clave para la creación, que aun radican en el ser humano. De todos modos, habría que indagar cómo la IA alcanza creatividad.

La creatividad

Algo es creativo si aporta algo nuevo u original, útil, influyente, transformador de un modo de actuar, pensar, o reorganizar un espacio de ideas existente para producir o apropiarse de otro, a partir de su (re) diseño, en base a los conceptos, las plataformas tecnológicas, algoritmos, sensores, y otros.

El software de *Creatividad computacional* es un gran avance de la IA, sobre todo con el procesamiento de imágenes, escribir poesía, pintar cuadros y componer música. Es interesante porque este tipo de creatividad permite comprender mejor cómo funciona la creatividad humana y ayudar a los creadores a crear contenido propio: discutirlo es positivo (Derecenne, 2024), y práctico porque sirve para explorar y expresar una IA generativa.

Este *software* está basado en datos para ser entrenados con algún estilo ya existente, que no iguala a la creatividad humana (por ahora).

Los desarrolladores de software, plataformas y demás, los científicos de datos, ingenieros de sistemas, programadores, y otros, deberían formarse para desarrollar cualidades y habilidades interdisciplinarias, conducentes a crear. Entre ellas, de iniciativa, motivación, intuición y flexibilidad en el manejo y procesamiento de la información, a partir del diseño *alternativo* liberador del potencial creativo con miradas más allá de las técnico-instrumentales.

De este modo, se podrían añadir cambios al revisar aportes filosófico-epistemológicos y morales,⁶ los avances científicos e investigativos más avanzados, contrastar en campo, analizar escenarios futuros, y otros. Esta es una real tarea pedagógica formativa a tener en cuenta.

Tareas y práctica de los diseñadores

Una posible autonomía de la IA para transformar algo es, entre otros factores, consecuencia, como se dijo, de la previa *formación, mentalidad, desempeño y pericia* de los decisores y finalmente de la práctica de los diseñadores. Desarrollar modelos propios de IA, o apropiarse de otros y adaptarlos, implican tareas complejas que deberían preocupar a toda la sociedad, a los científicos de datos, a los economistas, y otros, ya que se trata del desempeño de tareas especializadas de mucha incidencia social y formativa.

Entre las *tareas* a ejecutarse se requiere recolectar y categorizar masas inmensas de datos, evaluar la infraestructura existente (considerar países periféricos) de hardware necesaria para definir, construir y/o reconstruir, adaptar la arquitectura del modelo, seleccionar y aplicar los algoritmos de entrenamiento sobre los datos, probar el modelo resultado obtenido, y evaluar todo el proceso para mejorarlo en su inscripción socio- económica y cultural, y muchas más.

Una epistemología reconceptualizada para el diseño de la IA

Intenta superar la raíz individualista y monodisciplinar tradicional. No adhiere a los modelos, visiones e interpretaciones reduccionistas que resultan fragmentadas y fracturadas, si se trata de lograr una comprensión fenoménica sistémico- holista, relacional y recursiva de los procesos del conocer. Podría ser visualizada menos como un enfoque y un conjunto de conceptos y principios, y más como un *espíritu* que debería insuflar al diseño de lo artificial y de la Inteligencia Artificial.

La epistemología reconcebida se constituye en una mirada crítica situacional, rizomática, comprehensiva, interpretativa y ecológica sociocognitiva, y enfoques asociados.

Es teórica y prácticamente significativa por la revisita que supone de los marcos epistémicos y no epistémicos, y por el lugar en que recoloca la producción de conocimiento científico, tecnológico, cultural y, por ende, educativo, para nuestro caso, electrónico.

La epistemología reconcebida se relaciona, por un lado, con la teoría del conocimiento científico, y por el otro, con una filosofía de la cultura⁷ donde ambas presentan una posición recíproca esencial. El concepto y el ser del conocimiento y la cultura, no son irreductibles sino articulables.

Esta epistemología es considerada alternativa de la cosmovisión científico-tecnológica convencional, es decir, provocaría fallas-pliegues⁸ en los principios y discursos científico tecnológicos y culturales. Presenta un carácter desestructurador, para repensar múltiples variables, insumos de la sociedad digital/ post-digital⁹.

Este marco transforma el código y las narrativas¹⁰ de internet. Es bueno reconocer las prácticas tecnológicas, que resultan pedagógicas para alcan-

zar una conciencia histórica y reflexiva, situada y coyuntural, que pretende desmontar y desempolvar rigideces conceptuales y metodológicas, en tiempos que desafían con cambios serios en/para la formación de las personas. Se reclama concretar un “giro epistemológico”.

Giro epistemológico

Un giro epistemológico de la IA, si se quiere inscripto en la teoría de la evolución (sin ser darwinianos puros) adecuada a los resortes de mutación imprevisibles y de recombinación adaptativa dada la capacidad de síntesis del software, restará lo distractor y rescatará lo primordial como sugerencias educativas ricas y flexibles.

De este modo, debate acerca de: a) de la ahistoricidad, universalidad, formalización y neutralidad ética del conocimiento científico y tecnológico, como tal, y b) de su responsabilidad moral, origen epocal, contingente atravesado por lo político social, de ese conocimiento”.¹¹

De este modo, el “giro” intenta reconocer enfoques, revisar principios, que recogen de modo alternativo, observaciones de la cosmovisión filosófica rizomática¹² (Deleuze y Guattari, 1988) que lo sostiene socio-política económico-culturalmente, en general en el mundo occidental.

Este giro epistemológico se sitúa en las “*fronteras del conocimiento*”¹³, de las ciencias, que se halla más allá de la objetivación material, racional: se constituye en un nuevo espacio denso de diálogo y de querer saber más. Reconoce la historia, las ciencias de la vida, el arte, la ciencia del diseño de lo artificial, y otros, además de las ciencias conocidas.

Se introduce una metodología que rompe el dualismo confrontador de las ciencias sociales y las ciencias naturales, para incorporar lo literario y lo artístico, las “líneas de fuga”¹⁴, los rizomas, pliegues, (Deleuze y Guattari, 1988) la interpretación hermenéutica y otras áreas. Creemos que las posturas abductivas son interesantes insumos de/para un giro epistemológico.

La abducción: una metodología

La abducción es un tipo de razonamiento que, a partir de la descripción de un hecho o fenómeno, ofrece o llega a una hipótesis que podría explicar las posibles razones o motivos de un hecho contradictorio, impredecible, incierto, que superaría los datos existentes, en general explicados por parámetros fijos.

Las posturas abductivas avanzan, al revisar el papel de la filosofía y la epistemología, sobre las visiones teóricas de la ciencia, las creencias erróneas sin verificación, los aspectos extra teóricos (humanos y artificiales, en forma de instrumentos o máquinas, software), los puntos de partida para una investigación y su práctica.

La abducción (Peirce, 1995), así, es considerada como una de las pocas vías para arribar a una idea nueva. Se halla fundamentada en el asombro frente a un acontecimiento sin explicación. Con su mirada crítica se interesa por el conocimiento probable, de probabilidad relativa y evolutiva. Ello tiene fuertes consecuencias para las ciencias de lo artificial, del diseño de la IA y de su rol en educación.

Entonces, la abducción genera (o se piensa que generaría) verdaderos cambios en la concepción, y metodología de producción de conocimiento, de fuertes consecuencias epistémicas.

Para el caso de las mediaciones con IA, estas ideas evolucionan en interacción con el contexto digital, hardware, programas, formatos, hacia una articulación conceptual y metodológica (supuestamente) superadora de la dicotomía de la deducción/inducción, como espacios y principios explicativos de los fenómenos y procesos, entre ellos, los de interés sociocultural y educativo. Es decir, la abducción, como enfoque surgido de una profunda reflexión sobre la construcción del conocimiento en

contextos diversos, –para este caso–, del diseño de la IA y su aplicación al área educativa.

Procura formular una hipótesis explicativa, sugiere simplemente que alguna cosa puede ser. Es un ciclo que tiene una *dimensión lógica de búsqueda, de descubrimiento*, y de lógica de síntesis de antinomias (arriba nombradas), *que la posiciona para* revisar los marcos epistemológicos vigentes.

La abducción es entonces un ejercicio intelectual indisociable de la invención: apela a la elección, expresión y creación de una hipótesis entre varias posibles, todas sometidas a los criterios de la razón contextualizada y argumentativa, expresivo-artística, y recreadora.

Mientras la *inducción* no hace sino determinar un valor empírico, muestra que una cosa se comporta realmente; y la *deducción* saca las consecuencias de premisas generales necesarias para una hipótesis, a verificar, la abducción es la una de las pocas *operaciones lógicas* que introduce una nueva idea. Esto provoca la duda.

Dudar de las creencias genera la investigación de nuevas hipótesis capaces de aplacar la duda frente a un hecho sorprendente.

Estas líneas son interesantes, de búsqueda, investigación y confrontación: son las mismas bases que sostienen a las ciencias del diseño y el diseño de la Inteligencia Artificial.



Para un diseño pertinente de la IA en la educación

Si se trata de la educación con relación a la presencia y volumen desmesurado de la IA, no se duda sobre su cobertura y penetración “formadora” de personas. Dado lo insatisfactorio de ello y, de las crisis interpretativas de los modelos digitales vigentes, –registradas por organismos internacionales y nacionales de diversos países y regiones–, es necesario reconsiderar los fenómenos y procesos educativos digitales para un diseño alternativo apropiado, en este caso, de la Inteligencia Artificial.

Ello significa que lo artificial contribuya no a automatizar, sino a enseñar y fomentar aprendizajes que intenten concientizar y superar la toma de decisiones de racionalidad instrumental de IA: que resista a la lógica técnico-económico de los gigantes tecnológicos de (aunque discutible) inscripción en un *Tecnoceno Posthumanista*.

La avidez informacional de los inversionistas, decisores y desarrolladores para el consumo de populares aplicaciones, plataformas y redes sociales, juegos virtuales, los metaversos y otros, imposibilita desencadenar aprendizajes profundos, en el sentido de aprendizajes “profundos” humanos (Gardner, 1996), hoy en asociación con lo no humano.

De este modo, se trata de discutir variables (ocultas) que han conducido a exacerbar la desigualdad social, lo nefasto del cambio climático, la extraña financiación de una economía mundial expansiva de aparatos, la presión hipermediática, los diseños del software con sesgos discriminatorios de diverso tipo.

Darse cada vez mas cuenta de la realidad, requiere contextos de aprendizaje y enseñanza digital con diseños de IA, que apunten a adquirir habilidades superiores para conocer, desmitificar, analizar, evaluar, elaborar y reelaborar conocimiento, a ser enseñadas en todas las modalidades educativas. Es decir, inventar, imaginar, des-cubrir el control y la ceguera de los algoritmos de la *big data* y de la IA, entre otros.

Aprender y enseñar a imaginar y anticipar, enseñar a formular alternativas hipótesis de trabajo verificables en proyectos digitales concretos para el presente, que ya es un futuro, bastante desconocido, por cierto. Se intenta impulsar, reconocer y valorar ideas apropiadas y relevantes al mejoramiento personal y social y de satisfacción de las necesidades básicas contextualizadas, si se trata de diseñar una IA pertinente.

La generación de ideas inéditas, –aunque hayan presentado fracasos–, significa escrutar las investigaciones, en este caso, de una IA general, “competidora” de la IA generativa conversacional,– aun reflejo de cánones digitales vigentes–, a incluirse en los programas educativos, de poca visualización de alguna utilidad socialmente productiva.

La apropiación de la ubicuidad de la IA, conjuga muy bien con la ubicuidad de las plataformas, aplicaciones, la nube, etcétera, por donde transcurre hoy el aprendizaje, cada vez más virtual informal que formal escolar.

Las instituciones y programas educativos físicos, virtuales e híbridos deben reconsiderar la arquitectura del diseño de la IA. Ello significa qué y cómo se presenta la información, cómo se organiza la interacción humana y artificial, en la conversación generativa, *prompts* mediante, para qué contexto y finalidades.

Esta realidad no hay que desperdiciarla, sino diseñar espacios humanos-no humanos de proyección y desarrollo críticos. Es decir, lograr una conciencia histórica y reflexiva, situada y coyuntural, que pretende desmontar contradicciones y rigideces conceptuales y metodológicas, porque son tiempos que requieren flexibilidad para cambios serios en la formación de las personas.

Por lo cual el desafío educativo es formar para oponer un “contra-imaginario” donde aparezca la duda, al estilo abductivo, de modo sistemático, que puede brindar entre otros, una alternativa reflexiva. Con o sin ambivalencias confiar en lo sorprendente de lo pueden resultar distintos diseños para la IA. Es de esperar, positivamente, que la IA como software estratégico pueda con sus herramientas creativas, revertir (usarla al revés, o en sentido opuesto) y contribuir a crecer y no repetir mecánicamente los acostumbrados cánones.

Conclusión

Los objetivos de esta contribución aportan estudios sobre la ciencia de lo artificial, la ciencia del diseño, y el diseño de la IA, en relación a lo educativo, desde una crítica de sus anclajes epistemológicos técnico-instrumentales para revisar y conocer el diseño, la dirección, y otros, del conocimiento producido por la Inteligencia Artificial.

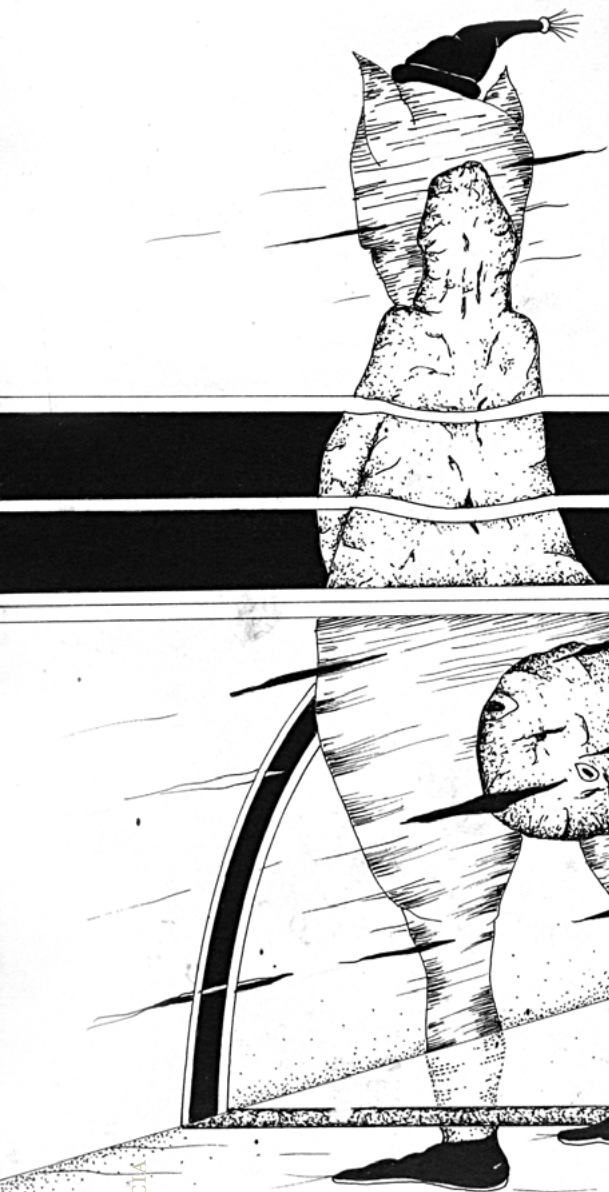
Estas críticas se fundan en la Teoría crítica, cuyo pensamiento y método dialéctico, son herramientas útiles para analizar la sociedad en general, y en especial, convocar para profundizar la relación IA y educación, conducente a dilucidar posturas para una reconfiguración epistemológica progresiva potente de la Inteligencia Artificial.

Poco y nada se poseen aun, parámetros de análisis para estas realidades tan nuevas y a su vez, precarias y azarosas.

Comenzar por el futuro cercano requiere decisores/as y desarrolladores de diseños de lo artificial, profesores que lo enseñen, es decir, profesionales de mente abierta y amplia, de formación flexible profunda. Líderes con proyectos de IA que ofrezcan nuevas formas de crear y poner en uso el conocimiento, nuevas formas de pensar, al establecer ricas conexiones de redes epistemológicas y conceptuales al apelar a la mayor cantidad y calidad de dominios del conocimiento. Lo próximo sería poseer herramientas para discutir y enfrentar una transformación con la IA de aumento y complemento de las tareas humanas y adelantar éxitos con propuestas efectivas y eficaces, relevantes y pertinentes, y no un (conflictivo) reemplazo directo que podría generar su aparición.

Notas

1. Ejemplo: metaverso, aplicación sofisticada que capta la psiquis en entornos inmersivos: son experiencias de simulación digital que codifica la actividad psíquica en la nube.
2. Significa Transformador Generativo Preentrenado (*Generative Pre-Trained Transformer*) susceptible de creaciones de IA mas personalizadas, que ya existen.
3. Implica una lectura automática y superficial por ej. de una categoría estadística: cuantos pasajeros viajan en tren a horas pico, el cálculo de las presencias de estudiantes al aula virtual, las intervenciones en los foros, blogs, muchas evaluaciones de los aprendizajes, etcétera, sólo cuantitativas, que poco saben de los procesos cualitativos: ej: qué les ocurre a las personas que viajan, o a las instituciones que no se innovan.
4. Lo conversacional se caracteriza por una comunicación dialogal inmediato, por sucesión y alternancia de intercambios. En el caso de la IA generativa del ChatGPT es predeterminada, dada por un cruce increíble de información y variables según demanda del usuario. No es un diálogo espontáneo sino una continua rotación e intercambio mecánica de roles, a diferencia del humano cuyos diálogos no son establecidos previamente.
5. Simon, A. (1994) *The Sciences of the Artificial*. "Creativity in Invention and Design, Cambridge University Press, Estados Unidos de Norte América.
6. Moral: conjunto de normas y valores transmitidos social y culturalmente que representan formas de pensamiento y actuación.
7. La filosofía de la cultura es la disciplina que trata de explicar el fenómeno de la cultura, investiga las causas de su génesis, las normas de su transformación, condiciones de su desarrollo y decadencia, los contenidos y las formas de su evolución. También estudia los fenómenos de la ciencia, la tecnología, la educación, el arte, etcétera, productos de la conciencia humana reflexiva sobre lo natural o social. En cuanto a lo artificial, la filosofía de la Cultura considera los fenómenos producidos por la mente, para describirlos, explicarlos y anticiparlos.
8. Un pliegue filosófico significa doblar el afuera en un adentro coextensivo. Proviene de interacciones y transformaciones heterogéneas que dan forma a la realidad, brindando inéditas posibilidades y conexiones.
9. No es la continuación lineal ni prácticas recicladas de la sociedad digital, suplementada virtualmente para mejorar la calidad de vida a través de la tecnología, con la IA, sino que se deben observar las racionalidades subyacentes a los artefactos, software, entornos, etcétera para una lectura crítica, des-cubrir sus intenciones, deconstruir actitudes.
10. Representan un cambio de paradigma de los modelos comunicacionales de Internet, con historias (storytelling, relatos) creíbles, coherentes, humorísticos, emocionales, irónicos (los memes) que se producen, editan, distribuyen por las redes sociales.
11. Díaz, Ester (2016). *La construcción de una epistemología ampliada*. Biblos, BsAs.
12. El rizoma procede por variación, expansión, captura. Se relaciona con un mapa a ser producido, construido, siempre alterable, re conectable, modificable, con múltiples entradas y salidas, por sus líneas de "fuga".
13. La "frontera del conocimiento" se ubica hoy en la trans-disciplina. Flexibiliza todos los órdenes monodisciplinarios e incursiona en campos diferentes, extraños, o no reconocidos, que impactan en los métodos y las técnicas de investigación. También reconoce a los participantes, –científicos como usuarios en general–, como actores de procesos de revisión y transformación del saber. Es decir, la ciencia se halla en un nuevo espacio de diálogo epistemológico.
14. Las "líneas de fuga" desterritorializadas: se trazan, se componen sin saber de antemano como van a funcionar, o interceptar los cauces de una realidad.



Referencias

- Braidotti, R. (2020). *El conocimiento posthumano*. Gedisa, España.
- Davidson, P; Loo, H. (2017). *Musk Manía: Los 5 principios de Elon Musk, fundador de Tesla, Paypal, SpaceX y otras grandes compañías*. Edit. Profit, España.
- Deleuze, G 1988. *El Pliegue*. Edit Liberate.
- Deleuze, G. (2005). *La Lógica del sentido*. Paidós, Barcelona.
- Deleuze, G. Guattari. (2022). *Rizoma*. Edit Coyoacán.
- Dereclenne, E. (2024). *La Mécanique papillonne*. Editions Allia. Paris.
- Gardner, H. (1996). *La mente no escolarizada*. Paidós, Buenos Aires.
- Haraway, D. (1984). *Manifiesto Ciborg/El sueño irónico de un lenguaje común para las mujeres en el circuito integrado*. Disponible en: https://xenero.webs.uvigo.es/profesorado/beatriz_suarez/ciborg.pdf
- Jackson, M. (2019). *The Human Network: How Your Social Position Determines Your Power, Beliefs, and Behaviors*. Pantheon. Nueva York.
- Mead, G. H. (1968). *Espíritu, persona y sociedad*, Paidós, Buenos Aires.
- Morgan, M. y Morrison, M. (eds.), (1999). *Models as Mediators. Perspectives on Natural and Social Science*, Cambridge University Press, EUA.
- Peirce, C. S. (1995). *The Essential Peirce*, 2 vols., N. Houser et al. (eds.) Blooming.
- Simon, H. (1962). "Alternative Views of Complexity" y "The Architecture of Complexity. Proceedings of the American Philosophical Society", Vol. 106, Núm. 6. (Dic. 12, 1962).
- Simon, H. (2007). "La racionalidad limitada como moduladora de las Ciencias de Diseño", en Gonzalez W. (Editor) *Las Ciencias de diseño: racionalidad limitada, predicción y prescripción*, Netlibro, Edit. A Coruña, España.
- Simon, H. (2016). *Las ciencias de lo artificial*. Edit. Comares. España.
- Simon, H. A., (1964). "Rationality", en Gould, J. y Kolb, W. L. (eds.), *A Dictionary of the Social Sciences*, Free Press, Glencoe, IL.
- Sloterdjick, Peter (2000). *Normas para el parque humano*, Madrid: Edit. Siruela.
- Vigotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Edit. Paidós. Buenos Aires.

Las universidades mayas de Guatemala. Contexto, obstáculos, procesos de construcción, logros y desafíos

DANIEL MATO

Investigador Principal, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, CONICET. Director Cátedra UNESCO “Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina”, Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados, CIEA. Universidad Nacional de Tres de Febrero, UNTREF.

Resumen

En Guatemala, la población maya constituye el 41.7% del total nacional, mientras que la población “ladina” –también denominada mestiza o blanca– representa el 56%. Entre ambos grupos persisten profundas desigualdades. Entre otras, solo el 2.7% de la población maya ha completado estudios universitarios, frente al 10% de la población ladina. Para responder a esta y otras desigualdades, profesionales y autoridades tradicionales mayas han impulsado la creación de “universidades propias”. Este artículo, basado en investigación documental, reuniones de consulta y respuestas a un cuestionario, analiza datos demográficos, educativos, sociopolíticos y jurídicos con el objetivo de comprender las razones y procesos de creación de estas universidades. Examina los obstáculos que éstas enfrentan para lograr su reconocimiento y apoyo económico por parte del Estado. Adicionalmente, describe sus perfiles institucionales, así como sus logros y los desafíos que enfrentan para responder a las necesidades educativas del pueblo maya y asegurar la vigencia de sus modos de vida, visiones de mundo, idiomas y sistemas de conocimientos y saberes.

Palabras clave: Universidad, universidades propias, mayas, Guatemala, pueblos indígenas, derechos humanos.

DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2025.104.834>

Nota bene. La mesa editorial ha decidido conservar la grafía del autor con respecto a las voces que escribe en lengua originaria.

Una nota de prensa publicada el 7 de diciembre de 2024 en el periódico *El País*, de Madrid, informa que, dos días antes, el Concejo de Universidades Mayas de Guatemala (CUMG) llevó a cabo un acto académico en uno de los principales salones de protocolo del Palacio Nacional de Cultura, en el cual actualmente también tiene su sede la oficina del presidente de la república. Como lo destaca dicha nota, este acontecimiento, sobre cuya significación volveremos hacia el final de este artículo, contrasta con el hecho de que, si bien el Palacio ha sido testigo de la historia política del país durante más de 80 años, nunca antes había abierto sus puertas a un evento convocado por organizaciones del pueblo maya (Serrano Echeverría, 2024).

Esta exclusión es indicativa del racismo estructural que marca la historia de Guatemala, donde, según estadísticas oficiales 6.5 millones de personas son parte del pueblo maya, y constituyen aproximadamente 41.7% de su población total (INE, 2018, p. 25). La nota narra también que en el salón donde se desarrolló este acto destaca un tapiz muy significativo, a pasos del cual “las autoridades espirituales y académicas de las universidades representadas en el CUMG prepararon un altar de flores y velas de batería¹ para iniciar el evento académico haciendo una invocación al fuego” (Serrano Echeverría, 2024). El tapiz de referencia, de grandes dimensiones y dominante presencia, se titula “La Ofrenda”. Según un estudio especializado, este tapiz es una pintura imitación de gobelino que recrea una escena de “el pueblo indígena entregando tributos en especie a los conquistadores” (Castellanos Gutiérrez, 2016, p. 67). Elocuentemente, en el otro extremo de ese mismo salón se despliega otra inmensa pintura, titulada “La Marcha”, la cual, según el mismo estudio, representa una “vista panorámica del ejército hispanico entrando a las tierras guatemaltecas” (Castellanos Gutiérrez, 2016, p. 67). Bien vistas las cosas, cabe señalar que, como al tiempo de la entrada de tal ejército Guatemala aún no existía como república, sería más apropiado decir que el mismo entraba a territorio maya.

En tal contexto histórico y escenario, de pie, ante un atril, a la vera del tapiz La Ofrenda, con la bandera nacional de Guatemala a sus espaldas, el doctor Vitalino Similox, rector de la Universidad Maya Kaqchikel (UMK), realizó, en nombre del CUMG, una breve exposición acerca del sentido del evento que allí nos reunía. A poco de abrir su intervención, el doctor Similox evocó el argumento del antropólogo holandés Ruud van Akkeren, sintetizado en el título de su libro *Los mayas nunca se fueron. Hoy hablan q'eqchi'* (2021). El doctor Similox retomó la segunda oración de este título, la puso en primera persona del plural y a continuación enunció los nombres de algunas otras lenguas mayas, completando el listado con un gesto de su mano derecha que sugería “y así todas las que hoy hablamos”. Tras enfatizar de este modo la existencia milenaria del pueblo maya, hizo referencia a algunos de los campos en los que la sabiduría de este pueblo ha sido ampliamente reconocida, estudiada y dado lugar a innumerables publicaciones académicas, en varios idiomas, para coronar diciendo: “Es irónico que todo el mundo haya aprendido tanto de nosotros y ahora no nos quieran dejar enseñar”. Estas mismas palabras fueron recogidas en una entrevista publicada también en el periódico *El País*, en la misma fecha que la nota antes citada, la cual además da cuenta de algunas de las consecuencias de la falta de reconocimiento de las universidades mayas por parte del Estado guatemalteco (Mahtani, 2024).

El principal obstáculo que enfrentan las universidades mayas para poder consolidarse institucionalmente y ofrecer oportunidades de formación de manera regular en condiciones apropiadas, es precisamente la falta de reconocimiento por parte del Estado. Este posicionamiento del Estado, que se inscribe en la larga historia de racismo y exclusión característica de la sociedad guatemalteca, tiene dos consecuencias principales. La primera es la desatención de sus necesidades presupuestarias para poder consolidarse como instituciones educativas. La segunda, es el no reconocimiento estatal de los títulos que estas deberían poder entregar a sus graduados.

Las universidades mayas forman parte de un amplio y diverso universo de instituciones de educación superior creadas por organizaciones de pueblos indígenas, y en funcionamiento desde hace ya muchos años atrás, en Canadá, Colombia, Estados Unidos, México, Nicaragua, Noruega y Nueva Zelanda, entre otros países (Aboriginal Institutes Consortium, 2005; Antileo, 2022; Belancic, *et al.*; Black, 2013; Durie, 2005; Mato, 2008, 2009, 2010, 2014, 2018a, 2018b; Wind, 2011, 2013). A estos tipos de instituciones sus creadores y gestores, según los casos, suelen llamarlas “universidades indígenas”, “universidades propias”, o “universidades comunitarias”. Aunque algunas de estas universidades se autodefinen también como “interculturales”, ellas difieren de las “universidades interculturales” creadas desde los Estados (como las existentes en Bolivia, México y Perú) en varios aspectos clave. Los principales de ellos son: a) Quiénes designan a sus autoridades y órganos decisorios; b) A quiénes rinden cuentas esas autoridades; c) Quiénes definen su misión, modalidades de aprendizaje, tipos de conocimientos y saberes que se comparten y construyen desde ellas y los perfiles de sus egresados. En todos estos aspectos y otros derivados de ellos, lo que diferencia a las universidades indígenas o propias de las universidades interculturales creadas por los estados es si el sujeto de referencia de estos aspectos clave de su existencia y quehacer son organismos del respectivo Estado o si lo son las comunidades de pueblos indígenas y/o sus organizaciones (Antileo, 2022; Mato, 2008, 2009, 2010, 2014, 2018a, 2018b; Wind, 2011, 2013).

Como se expone más adelante en este artículo, la existencia y funcionamiento de las universidades indígenas, o propias, se ampara en varios instrumentos jurídicos internacionales ratificados por los respectivos estados. En los casos de los países antes mencionados se han logrado acuerdos que garantizan la existencia y funcionamiento de estas “universidades indígenas”, o “universidades propias”; en cambio, en Guatemala aún no. Esta falta de acuerdo mantiene a las universidades mayas de Guatemala en una situación de precariedad institucional que les impide consolidarse como tales, e incluso da lugar a que algunos actores sociales presuman que ellas “no existen”.

Desde el Estado guatemalteco se suele aducir que el impedimento para reconocer a las universidades mayas es que el Artículo 82 de la Constitución Política de este país establece que la Universidad de San Carlos de Guatemala es “la única universidad Estatal” (República de Guatemala, 1993). En consecuencia, suele sugerirse a quienes impulsan las universidades mayas que se instituyan como universidades privadas. No obstante, estas últimas aducen que no pueden hacer esto por dos motivos principales,

uno de ellos es que hacerlo chocaría con el propósito de servir a las comunidades de su pueblo, cuyos integrantes no pueden pagar por educación debido a las condiciones económicas marcadamente desventajosas en que hacen sus vidas; las cuales son consecuencia de la concentración en la propiedad de la tierra y de los modestos ingresos que perciben como asalariados, o, los aún más bajos que perciben quienes trabajan como jornaleros (Romero, Orantes y Zapil, 2018). El otro motivo es que, además, les resulta imposible debido a los requisitos de medios económicos y de infraestructura física requeridos por la ley de Educación Superior y por las normativas del Consejo de la Enseñanza Privada Superior (CEPS, 2025).

Por otra parte, el reclamo de reconocimiento que las universidades mayas hacen al Estado se asienta en el Artículo 46 del mismo texto constitucional, el cual establece que “en materia de derechos humanos, los tratados y convenciones aceptados y ratificados por Guatemala, tienen preeminencia sobre el derecho interno” (República de Guatemala, 1993). En tal sentido, las universidades mayas invocan la preeminencia de varios instrumentos internacionales vigentes en el país a los que se hará referencia en las próximas páginas. Adicionalmente, estas universidades también basan su reclamo en lo establecido al respecto en el “Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas” firmado el 31 de marzo de 1995 por el Gobierno de la República de Guatemala y refrendado por la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1995), cuyo contenido al respecto citaremos más adelante en este artículo. Además, argumentan que existen marcadas desigualdades que afectan las oportunidades educativas de su pueblo, las cuales demandan diseñar estrategias de formación particulares, cuyas características se describen hacia el final de este texto, en la sección dedicada a cada una de estas universidades. En el marco de estas desigualdades y de dichos instrumentos jurídicos nacionales e internacionales, las universidades mayas invocan los derechos educativos de su pueblo, así como los relacionados con la sostenibilidad de sus modos de vida, lenguas y sistemas de conocimientos amenazados por el modelo económico hegemónico, el racismo y la discriminación.

En las próximas páginas se analiza esta diversidad de factores. Posteriormente se hace referencia a la experiencia de construcción de algunas de las universidades mayas, sus perfiles institucionales, sus logros, los desafíos que enfrentan y los caminos que vienen transitando para superarlos. Finalmente, en la última sección del texto se ofrecen algunas reflexiones sobre lo anteriormente expuesto.

Desigualdades educativas que afectan al pueblo maya en Guatemala

Según datos del Censo Nacional de Población del año 2018, la República de Guatemala cuenta con una población total de 14,901,286 habitantes. Dentro de este total, el 41.7% de ellos se autoidentifican como parte del pueblo maya, en tanto 56% lo hace como parte del “pueblo ladino” (INE, 2018, p. 25). Esta última denominación, adoptada en el Censo, es de uso corriente en Guatemala, pero no es compartida por todos los integrantes del grupo poblacional al que este documento hace referencia. Algunos de ellos suelen autodenominarse “criollos”, en tanto otros se autoidentifican como “mestizos” y otros lo hacen como “blancos”. El Estado reconoce también la existencia del pueblo indígena Xinka, que representa 1.8% del total nacional de población, del pueblo Garífuna² que representa 0.1% y del -en el Censo indistintamente llamado- pueblo afrodescendiente, creole, o afro mestizo, que representa 0.2% del mismo total. Por otra parte, el Censo reporta que el 0.2% de las personas, al ser censadas, seleccionó la identidad “extranjero” (INE, 2019, p.25).

Si en Guatemala las oportunidades educativas fueran equitativas, al comparar los casos del pueblo maya y del pueblo ladino, debería verificarse que la proporción de personas que ha alcanzado un cierto nivel educativo debería ser aproximadamente la misma.³ Sin embargo, el cuadro 1 muestra que la situación es marcadamente desigual.

Cuadro 1. Máximo nivel educativo alcanzado por la población maya y ladina de 15 o más años de edad, por sexo (2022).

	Maya			Ladino		
	Hombres %	Mujeres %	Total %	Hombres %	Mujeres %	Total %
Superior	1.4	1.3	2.7	4.8	5.2	10.0
Diversificado	5.3	5.3	10.6	11.9	13.6	25.5
Básico	6.8	5.8	12.6	8.9	8.5	17.4
Primaria	22.4	23.3	45.7	16.4	19.4	35.8
Ninguno/ preprimaria	8.9	19.4	28.3	4.1	7.1	11.2
Total	44.8	55.1	99.9	46.1	53.8	99.9

Fuente: elaboración propia en base a datos de los gráficos “4.2. Nivel educativo de la población de 15 o más por sexo del pueblo maya” y “4.5. Nivel educativo de la población de 15 o más por sexo del pueblo ladino” del Compendio Estadístico Enfoque de Pueblos 2022 (INE 2023, p. 57 y p. 59) y el Cuadro núm. 7. Autoidentificación por pueblo de pertenencia” del Censo Nacional de Población 2018 (INE, 2019, p. 25).

El Cuadro 1 permite apreciar las diferencias entre el máximo nivel educativo alcanzado, por sexo, para las poblaciones maya y ladina. Como puede observarse, dentro de cada pueblo las diferencias entre el máximo nivel

educativo alcanzado por hombres y mujeres es poco significativa para la mayoría de los niveles excepto para el nivel que el Compendio Estadístico (INE, 2023) presenta de manera acumulada como “Ninguno/preprimaria”⁴. En el caso de este nivel, se observa que el porcentaje de mujeres que no ha asistido a una institución educativa, o que sólo lo ha hecho hasta el nivel de preprimaria, aproximadamente duplica al de hombres en la misma situación en ambos pueblos. En cambio, se observan diferencias muy significativas entre uno y otro pueblo al comparar el máximo nivel educativo alcanzado por personas (de ambos sexos) de 15 o más años de edad especialmente en los niveles “Ninguno/preprimaria” y “Superior”. En el primer caso, tenemos que la proporción de población ladina de 15 años o más que se encuentra en la situación de “Ninguno/preprimaria” alcanza 11.2%, en tanto en el caso de la población maya el porcentaje de personas que como máximo han alcanzado este nivel educativo formal es de 28.3%. Es decir, esta situación afecta a una proporción de población maya 2.5 veces superior a la que lo hace en el caso de la población ladina. Por otra parte, en el caso del nivel superior, tenemos que mientras que 10% de la población ladina de 15 o más años de edad ha completado estudios superiores, en el caso de la población maya esta proporción es de solamente 2.7%. Es decir, la proporción de población ladina que ha completado educación superior cuadriplica a la proporción de la población maya que ha logrado completar este nivel educativo.

Esta diferencia puede ser parcialmente atribuida al hecho de que las sedes de las universidades se ubican principalmente en áreas urbanas, lo cual dificulta el acceso a la población maya que reside mayoritariamente en el área rural. No obstante, si bien este factor resulta relevante, no basta con él para explicar la tan marcada diferencia entre el porcentaje de graduados en este nivel de uno y otro pueblo. Porque en el caso de la población maya aproximadamente 63% de sus integrantes habita en áreas rurales y 37% lo hace en áreas urbanas, mientras que en el caso de la población ladina estas proporciones se invierten. En tanto, en el caso de la población ladina, aproximadamente 63% de sus integrantes habita en áreas urbanas y aproximadamente 37% lo hace en áreas rurales.⁵ Es decir, que el factor de distancia entre la localización de las comunidades mayas y las sedes universitarias no resulta suficiente para explicar la diferencia en los porcentajes de graduados universitarios de uno y otro pueblo.

En consecuencia, la diferencia de 4 a 1 entre la proporción de personas ladinas y de personas mayas que han culminado estudios de educación superior no puede atribuirse solamente a la distancia entre las sedes universitarias y área de residencia predominante de uno y otro pueblo. Esto permite afirmar que tan marcada diferencia entre las oportunidades educativas del pueblo maya y las del pueblo ladino responde a un conjunto de factores más complejo. Como se verá en las próximas páginas, con base en diversos estudios empíricos, entre estos factores destacan los relacionados con el racismo, la discriminación, las diferencias culturales y lingüísticas y las desigualdades económicas (Casauz Arzu, 2009, 2021; Giracca, 2008; Chojj Mux, 2012; Romero, Orantes y Zapil, 2018). Si acaso los datos de esos estudios empíricos no bastaran, estos problemas también han sido explícitamente reconocidos por el gobierno de Guatemala en el “Acuerdo

sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas” firmado por sus representantes el 31 de marzo de 1995, bajo veeduría de representantes de la Organización de Naciones Unidas (ONU, 1995).

Para complementar lo expuesto en el cuadro 1, el cuadro 2 muestra los porcentajes de personas mayas y ladinas que se graduaron en los diferentes niveles universitarios en el 2022. En tanto el cuadro. 1 ilustra la situación acumulada a lo largo de los años, el cuadro 2 ofrece una imagen específicamente sobre lo sucedido ese año; es decir, muy recientemente y así muestra que la situación no mejora.

Para apreciar la importancia de los datos expuestos en el cuadro 2, resulta útil comparar los porcentajes de graduados de uno y otro pueblo en cada uno de estos niveles universitarios con los porcentajes de población maya y ladina respecto del total de población. Con este propósito es necesario recordar que, según el Censo del año 2018, la población maya representa 41.7% del total de población del país, mientras que la población ladina representa 56% de dicho total (INE, 2019: 25). En contraste con esta relativamente pequeña diferencia entre los porcentajes de población de uno y otro pueblo respecto del total nacional; el cuadro 2 muestra que, en el 2022, la diferencia entre los porcentajes de graduados ladinos y graduados mayas resulta significativamente amplia en todos y cada uno de los niveles de la educación universitaria, en detrimento de este último pueblo.

Cuadro 2. Graduados de Universidades por nivel, según pueblo. 2022

	Técnico	Licenciatura	Maestría	Doctorado	Diplomado
Mayas	687	559	55	3	5
Ladinos	3,093	5,005	988	12	310
Mayas respecto total nacional	8 %	2.3 %	1 %	5.4 %	1.3 %
Ladinos respecto total nacional	36.1 %	21.3 %	18.5 %	21.4 %	81.8 %
% ignorado respecto total nacional	55.83 %	76.38 %	80.47 %	73.2 %	16.9 %
% de sumatoria de graduados de los pueblos Garifuna, Xinka y Afrodescendiente	0.07%	0.02%	0.03%	0	0
Total nacional %	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: elaboración propia basada en los números absolutos presentados en el “Cuadro 4.13. Graduados de Universidades por nivel, según pueblo (absoluto), 2022” (INE, 2023, p.64)⁶.

El cuadro 3 facilita la comparación directa entre los porcentajes de personas mayas y ladinas graduadas en el 2022 en cada nivel universitario en comparación con el porcentaje de la población nacional correspondiente a cada uno de estos pueblos. Según el Censo de Población del año 2018, el pueblo maya está constituido por 6,207,503 personas, en tanto el pueblo ladino lo está por 8,346,120 personas (INE, 2019, p. 25).

Al comparar entre sí estos dos totales de población, resulta que hacia 2018 el total de población maya representaba aproximadamente 74.4% del total de la población ladina del país. Suponiendo que hacia el año 2022, esta relación entre los totales de población de uno y otro pueblo no haya variado sustancialmente, en condiciones de una efectiva igualdad de oportunidades, la cantidad de graduados mayas en cada nivel de educación universitaria debería representar aproximadamente esa misma proporción respecto de los graduados del pueblo ladino. Es decir, por cada 100 personas ladinas que se graduaron en el año 2022, en cada uno de los niveles de educación universitaria, deberían existir al menos 74 graduados del pueblo maya en igual nivel.

Sin embargo, este porcentaje desciende a 22.2% al comparar la cantidad de personas mayas graduadas a nivel de técnico universitario respecto del total de personas ladinas graduadas a ese mismo nivel. En el caso del nivel de Licenciatura el porcentaje de personas mayas graduadas en el año 2022 representa sólo 10.8% de las personas del pueblo ladino graduadas en ese mismo año. En el nivel de maestría este porcentaje es 5.4%. En el nivel de doctorado es 25.2% y en el diplomado 1.6%.

Como puede apreciarse, estos porcentajes muestran que en el año 2022 continúa verificándose una situación de marcada inequidad respecto de una deseable situación de igualdad de oportunidades. Es decir, en 2022 la inequidad de oportunidades educativas continúa afectando al pueblo maya en todos estos niveles educativos. En otras palabras, no sólo existen problemas históricos acumulados, sino que no se observan avances hacia su resolución.

Cuadro 3. Porcentaje de graduados universitarios mayas respecto del porcentaje de graduados universitarios ladinos, por nivel educativo, en el año 2022

	Graduados universitarios mayas respecto total nacional	Graduados universitarios ladinos respecto total nacional	Graduados universitarios mayas respecto del porcentaje de graduados universitarios ladinos, por nivel educativo
Graduados a nivel técnico universitario	8%	36.1%	22.2%
Graduados a nivel licenciatura	2.3%	21.3%	10.8%
Graduados a nivel maestría	1%	18.5%	5.4%
Graduados a nivel doctorado	5.4%	21.4%	25.2%
Graduados a nivel diplomado	1.3%	81.8%	1.6%

Fuente: elaboración propia con base en datos del “cuadro 4.13. Graduados de universidades por nivel, según pueblo (absoluto), 2022” (INE, 2023, p. 64).

En síntesis, los cuadros precedentes muestran que al pueblo maya le afectan marcadas desigualdades educativas en comparación con el pueblo ladino. Aunque sin exhibir estas estimaciones cuantitativas, este es precisamente uno de los argumentos que las universidades mayas plantean para justificar la necesidad de su existencia. Como se verá más adelante en este artículo, en la sección dedicada a comentar la labor de cada una de estas universidades, la existencia de estas desigualdades también explica algunas de sus estrategias para generar oportunidades educativas para los importantes sectores de su población que aún no han podido completar su educación secundaria. Pero antes, analizaremos otras dimensiones de la dificultad que las universidades mayas enfrentan para lograr su reconocimiento por parte del Estado.

Disposiciones constitucionales y jurídicas y brechas en su puesta en práctica

En vista de las marcadas desigualdades educativas que afectan al pueblo maya ilustradas en la sección anterior, llama la atención que el Estado guatemalteco aún no haya reconocido las universidades mayas, ni pueda exhibir esfuerzos efectivos por resolver el conflicto entre dos Artículos de la Constitución Política que aparentemente constituiría el obstáculo para hacerlo. Como mencionáramos anteriormente, el Artículo 82 de la Constitución dispone que la Universidad de San Carlos de Guatemala es “la única

universidad estatal”. En tanto, el Artículo 46, de la misma, establece que “en materia de derechos humanos, los tratados y convenciones aceptados y ratificados por Guatemala, tienen preeminencia sobre el derecho interno” (República de Guatemala, 1993). En vista de las mencionadas desigualdades y de lo establecido en este último Artículo constitucional, conjuntamente con la existencia de varios instrumentos internacionales que, como se verá en esta sección, establecen el derecho a tal reconocimiento, resulta sorprendente que el problema aún no haya sido resuelto.

Como se ilustra en esta sección, existen brechas significativas entre algunas disposiciones constitucionales y jurídicas que explícitamente reconocen ciertos derechos al pueblo maya y su puesta en práctica. Documentos oficiales firmados por el gobierno de Guatemala (ONU, 1995) y estudios precedentes hacen plausible atribuir la existencia de estas brechas a la persistencia de problemas de racismo característicos de la sociedad guatemalteca (Casauz Arzu, 2009, 2021; OEA, 2015; Romero, Orantes y Zapil, 2018).

Puede tenerse en cuenta que, a pesar de la importancia demográfica del pueblo maya, la Constitución Política de 1985 es la primera en la historia de Guatemala que hace mención explícita a la existencia de este pueblo, aunque apenas refiere al mismo como “grupos indígenas de ascendencia maya”. Pese a su más recientemente reconocida presencia milenaria en el territorio que acabó constituyéndose en el de la República de Guatemala (República de Guatemala, 1993; INE, 2021) y a su importancia demográfica (INE, 2019), la Constitución de 1965, vigente hasta 1982, ni siquiera nombraba al pueblo maya. Por el contrario, sus Artículos 110 y 133 sólo hacían referencia, de manera genérica, a “grupos indígenas” y el Artículo 189 a “población indígena” (República de Guatemala, 1965).

En vista de este antecedente, que el Artículo 66 de la Constitución de 1985 exprese “Guatemala está formada por diversos grupos étnicos entre los que figuran los grupos indígenas de ascendencia maya” (República de Guatemala, 1993) debe considerarse un avance simbólico significativo, incluso aunque sólo haga referencia al pueblo maya como un “grupo indígena”. Otro avance semejante, que resulta especialmente relevante para el reconocimiento reclamado por las universidades mayas, es que ese mismo Artículo constitucional establezca que “El Estado reconoce, respeta y promueve sus formas de vida, costumbres, tradiciones, formas de organización social, el uso del traje indígena en hombres y mujeres, idiomas y dialectos”. Estos mandatos constitucionales, que obligan al Estado respecto del pueblo maya, resultan significativos para evaluar la pertinencia del reclamo de reconocimiento de las universidades mayas. Tal pertinencia se justifica en tanto la educación que ellas brindan, las investigaciones que realizan y su vinculación directa con las respectivas comunidades, responden precisamente a la búsqueda de asegurar el reconocimiento, respeto y promoción que el Artículo 66 de la Constitución proclama. Las universidades mayas sostienen que estos objetivos y su orientación de trabajo las diferencia de la Universidad de San Carlos y de las universidades privadas existentes. Las limitaciones de estas otras universidades para contribuir a asegurar este mandato constitucional, incluso pese a los esfuerzos realizados por algunas de ellas, han sido documentadas en un estudio sobre el tema realizado para el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior

en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC) (Chojoj Mux, 2012).

Aunque aún insuficientes, ha habido otros avances simbólicos en lo que hace al reconocimiento explícito de la existencia y larga historia del “pueblo maya” por parte del Estado guatemalteco. Por ejemplo, el Instituto Nacional de Estadística, en el *Glosario del Compendio Estadístico Enfoque de Pueblos 2022*, indica que el pueblo maya tiene “alrededor de cinco mil años de existencia” y que “está conformado por 22 comunidades lingüísticas que fueron establecidas a partir de un idioma común” (INE, 2023, p. 96).

No obstante, pese a estos avances y a la relevancia demográfica del pueblo maya y a que ya han pasado 40 años desde la aprobación de la Constitución Política vigente, el Estado guatemalteco continúa sin aplicar al reclamo de las universidades mayas el mandato establecido por el Artículo 46 de dicho instrumento jurídico que establece que “en materia de derechos humanos, los tratados y convenciones aceptados y ratificados por Guatemala, tienen preeminencia sobre el derecho interno”.

Uno de los instrumentos internacionales que contienen disposiciones expresas que amparan el reclamo de reconocimiento de las universidades mayas es el *Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales de la Organización Internacional del Trabajo* (OIT). Los artículos 38 y 39 de este convenio, ratificado por Guatemala en 1996, establecen el carácter obligatorio de sus disposiciones para todos los Estados que lo hayan ratificado (OIT, 2014). Esta disposición, de obligatoriedad de cumplimiento establecida en el Convenio 169 de la OIT, refuerza aún más la validez de lo establecido en el ya citado Artículo 46 de la Constitución Política de Guatemala, el cual dispone que “en materia de derechos humanos, los tratados y convenciones aceptados y ratificados por Guatemala, tienen preeminencia sobre el derecho interno”.

A efectos de evaluar el reclamo de reconocimiento de las universidades mayas, viene al caso considerar que el Artículo 26 del Convenio 169 de la OIT establece:

Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional (OIT, 2014).

Los cuadros 1, 2 y 3, presentados en páginas anteriores, muestran que lo establecido en el Artículo 26 del Convenio 169 de la OIT no ha sido garantizado por el Estado guatemalteco. Este hecho refuerza la pertinencia de evaluar el reclamo de reconocimiento de las universidades mayas en el marco del Artículo 27 del convenio, cuyo Numeral 1 dispone:

Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.

Como se verá en la sección de este texto dedicada a presentar los perfiles institucionales de las universidades mayas, lo prescrito el Numeral 1 del Artículo 27 del Convenio 169 de la OIT *vid supra* se corresponde al enfoque institucional que caracteriza la labor de estas instituciones. Esto hace especialmente relevante lo establecido en el Numeral 3 del citado Artículo, el cual dispone:

Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin. (OIT, 2014)

Este Numeral deja claro que los gobiernos deben reconocer el derecho de estos pueblos a crear “sus propias instituciones”. También lo es que esto queda condicionado a “que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos”. Pero también explicita que “deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin”. Es en el marco de estos condicionamientos mutuos que debería encontrarse solución a los reclamos de reconocimiento de las universidades mayas, como ya se ha hecho en otros países latinoamericanos, Canadá, Estados Unidos, Noruega y Nueva Zelandia, entre otros (Aboriginal Institutes’ Consortium, 2005; Antileo, 2022; Belancic, *et al.*; Black, 2013; Durie, 2005; Mato, 2008, 2009, 2010, 2014, 2018a, 2018b; Wind, 2011, 2013). Sin embargo, hasta la fecha, no se han dado pasos al respecto.

Entre otros instrumentos relevantes cuyo cumplimiento también queda encuadrado en lo establecido en el ya citado Artículo 46 de la Constitución Política de Guatemala cabe mencionar la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial.

En efecto, el Artículo 1 de la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial establece que la expresión “discriminación racial” denota toda distinción basada en referentes de “raza, color, linaje u origen nacional o étnico” que tenga por objeto o resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en cualquier esfera de la vida pública. Además, estipula que los Estados deben tomar medidas para asegurar a ciertos grupos raciales o personas pertenecientes a estos grupos el pleno disfrute de dichos derechos y libertades (ONU, 1965). En tanto, el Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, adoptada y proclamada, en 1948, por la Asamblea General, dispone: “Toda persona tiene derecho a la educación” (ONU, 1948).

Por otra parte, el Artículo 14 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, aprobada en sesión plenaria de la Asamblea General del 13 de septiembre de 2007, establece:

Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje (ONU, 2007).

Adicionalmente, el Numeral 3 del Artículo XII de la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, aprobada en sesión plenaria de la Organización de Estados Americanos (OEA) el 14 de junio de 2016, establece:

Los pueblos indígenas tienen derecho a que se reconozcan y respeten todas sus formas de vida, cosmovisiones, espiritualidad, usos y costumbres, normas y tradiciones, formas de organización social, económica y política, formas de transmisión del conocimiento, instituciones, prácticas, creencias, valores, indumentaria y lenguas, reconociendo su interrelación, tal como se establece en esta declaración (OEA, 2016).

Además, el Artículo 14 de esa misma declaración, entre otros mandatos, estipula:

Los pueblos indígenas tienen el derecho a preservar, usar, desarrollar, revitalizar y transmitir a generaciones futuras sus propias historias, lenguas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de conocimientos, escritura y literatura; y a designar y mantener sus propios nombres para sus comunidades, individuos y lugares.

Los Estados deberán adoptar medidas adecuadas y eficaces para proteger el ejercicio de este derecho con la participación plena y efectiva de los pueblos indígenas” (OEA, 2016).

En tanto, el Artículo 15 de dicha declaración, entre otros mandatos, establece:

- Los pueblos y personas indígenas, en particular los niños y niñas indígenas, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación, sin discriminación.
- Los Estados y los pueblos indígenas, en concordancia con el principio de igualdad de oportunidades, promoverán la reducción de las disparidades en la educación entre los pueblos indígenas y los no indígenas.
- Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.
- Los Estados, conjuntamente con los pueblos indígenas, deberán tomar medidas necesarias y eficaces para el ejercicio y cumplimiento de estos derechos. (OEA, 2016).

A lo estipulado en los citados instrumentos internacionales, cuya aplicabilidad en Guatemala es validada por el Artículo 46 de la Constitución Política de este país, cabe agregar lo establecido en el *Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas*, firmado el 31 de marzo de 1995 por el Gobierno de la República de Guatemala y refrendado por la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1995).

Al respecto resulta de especial relevancia lo establecido en el Numeral 3 del literal G. *Reforma Educativa*, del Capítulo III. Derechos Culturales, de dicho Acuerdo, en el cual explícitamente se establece el compromiso del gobierno a promover “la creación de una Universidad Maya o entidades de estudio superior indígena y el funcionamiento del Consejo Nacional de Educación Maya” (ONU, 1995, p. 5).

De importancia para el presente análisis resultan también dos de las Disposiciones Finales del mencionado Acuerdo, las cuales establecen:

De conformidad con el Acuerdo Marco, se solicita al Secretario General de las Naciones Unidas verifique el cumplimiento del presente acuerdo, sugiriéndole que, en el diseño del mecanismo de verificación, tenga en cuenta las opiniones de las organizaciones indígenas (ONU, 1995, p. 9).

Los aspectos de este acuerdo que correspondan a los derechos humanos que se encuentran reconocidos en el ordenamiento jurídico guatemalteco, incluidos los tratados, convenciones y otros instrumentos internacionales sobre la materia de los que Guatemala es parte, tienen vigencia y aplicación inmediatas (ONU, 1995, p. 9).

En síntesis, la demanda de las universidades mayas de Guatemala, de ser reconocidas por el Estado, estaría amparada en lo establecido en la Constitución Política de este país y en varios instrumentos internacionales, sino también en el “Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas”, firmado el 31 de marzo de 1995 por el Gobierno de la República de Guatemala y refrendado por la Organización de las Naciones Unidas. Además, y en línea con el Artículo 46 de la Constitución Política de Guatemala, este acuerdo también reconoce explícitamente la aplicabilidad de los tratados, convenciones y otros instrumentos internacionales al respecto y, además, “solicita al Secretario General de las Naciones Unidas verifique el cumplimiento” del mismo (ONU, 1995, p. 7 y 9).

De manera complementaria, resulta pertinente considerar las recomendaciones en la materia aprobadas por la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe realizada en 2018 en Córdoba, Argentina (CRES 2018) y por la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe +5 realizada en 2024 en Brasilia (CRES +5). Si bien estas recomendaciones no tienen carácter vinculante para los estados, ellas han sido aprobadas en reuniones cumbre convocadas por la UNESCO para concertar orientaciones de políticas públicas y universitarias. Las recomendaciones de la CRES 2018 fueron por aprobadas por cinco mil participantes, quienes en su mayoría eran autoridades de los ministerios o secretarías de educación, o de educación superior, de todos los países de la región, representantes de organizaciones docentes y estudiantiles y especialistas en el tema. En tanto la CRES +5, por ser sólo una reunión de

seguimiento para evaluar la puesta en práctica de las recomendaciones de la CRES 2018, reunió a 1.200 participantes.

La Declaración Final de la CRES 2018 incluyó, entre otras, la siguiente recomendación:

Las políticas públicas y los mecanismos de acreditación institucional de la educación superior deben reconocer y valorar las experiencias de las instituciones de educación superior de pueblos indígenas y afrodescendientes, sus contribuciones a la resolución de importantes problemas sociales y sus innovaciones educativas. Para ello deben incorporar en su definición, indicadores específicos y asegurar la inclusión informada y oportuna de profesionales y representantes de dichos pueblos en los procesos de evaluación y acreditación (CRES 2018, p. 13).

En tanto, la CRES +5 incluyó esta otra recomendación:

Los Estados deben reconocer las universidades y otras IES creadas por pueblos indígenas y afrodescendientes, desarrollar legislaciones apropiadas en consulta con dichos pueblos y dotarles de recursos suficientes (CRES+5, 2024, p. 7).

En vista de lo expuesto, en cuanto a disposiciones constitucionales, instrumentos jurídicos internacionales ratificados por Guatemala y los compromisos del estado asentados en el “Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas”, así como respecto de las recomendaciones de las conferencias regionales de educación superior, cabría esperar que la demanda de reconocimiento de las universidades mayas ya hubiera sido satisfecha hace tiempo. Sin embargo, esto aún no ha ocurrido.

Como fue señalado anteriormente, estudios precedentes hacen plausible atribuir este problema a la persistencia de los problemas de racismo y discriminación étnico-racial que caracterizan a la sociedad guatemalteca (Casauz Arzu, 2009, 2021; OEA, 2015; Romero, Orantes y Zapil, 2018). En tal sentido, con respecto específicamente a los esfuerzos realizados para la creación de la Universidad Maya prevista en el mencionado “Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas”, el Doctor Oscar Azmitia, miembro de la Junta Cargadora de la Mayab’Nimatijob’al-Universidad Maya, ha señalado:

El obstáculo más grande ha estado en el racismo pues en Guatemala hay apartheid de hecho [...] El racismo cotidiano ha sido el principal obstáculo pues algunos intelectuales y algunas personas se oponen a la creación de la Universidad Maya (Azmitia, 2008, p. 325).

Ante la falta de avances efectivos en la creación de la Universidad Maya prevista en el “Acuerdo sobre Identidad y Derechos

de los Pueblos Indígenas”, suele proponerse que las personas mayas se formen en la Universidad de San Carlos o en las universidades privadas existentes, dentro de las cuales algunos sectores han impulsado oportunidades específicas para ello, aunque estas generalmente han sido insuficientes y/o escasamente interculturales (Chojoj Mux, 2012). En cualquier caso, esta propuesta supone ignorar lo establecido en el Artículo 66 de la Constitución Política de Guatemala, respecto de que el Estado reconoce, respeta y promueve sus formas de vida, formas de organización social, idiomas y dialectos. Además, resulta económicamente inviable debido a las inequidades económicas que afectan la capacidad de los potenciales estudiantes mayas de hacerse cargo de las matrículas y otros gastos del caso (Chojoj Mux, 2012; López, 2023; Romero, Orantes y Zapil, 2018). Adicionalmente, se ha documentado que las personas mayas que han logrado estudiar en esas universidades sufren experiencias de discriminación que afectan sus trayectorias educativas y posibilidades de graduación (Giracca, 2008; López, 2023). Estas experiencias no son azarosas, se inscriben en los ya mencionados problemas de racismo y discriminación étnico-racial característicos de la sociedad guatemalteca (Casauz Arzu, 2009, 2021; OEA, 2015; Romero, Orantes y Zapil, 2018).

Perfiles institucionales, procesos de construcción, logros y desafíos

El Concejo de Universidades Mayas de Guatemala (CUMG) fue establecido en 2023 y está integrado por seis universidades mayas que hasta la fecha han alcanzado diferentes avances en sus procesos de consolidación. Cuatro de ellas ya han comenzado actividades, dos de las cuales ya cuentan con egresados, aunque, como aún no han logrado el reconocimiento del Estado, no han podido expedir los títulos del caso. En tanto, otras dos aún se encuentran en un estadio que quienes las impulsan califican de iniciativas. En todos los casos, la creación de estas universidades e iniciativas es resultado del trabajo mancomunado de profesionales y autoridades ancestrales de las respectivas comunidades lingüísticas del pueblo maya. Según datos del Censo Nacional de Población del año 2018, las comunidades lingüísticas de referencia son seis de las nueve más numerosas de Guatemala y juntas representan 59.6% de la población maya del país (INE, 2019).

La Universidad Ixil comenzó actividades en 2011, ha sido establecida desde la comunidad lingüística Ixil, de la cual forma parte 2,1% de la población maya de Guatemala. La Universidad Maya Kaqchikel, que comenzó actividades en 2014, ha sido creada desde la comunidad lingüística Kaqchikel, a la pertenece 17.2% de la población maya del país. La Universidad Maya Poqomchi, comenzó actividades en 2017, ha sido establecida desde la comunidad lingüística Poqomchi, de la cual forma parte 2,8% de la población maya del país. La Pluriversidad Maya Ch'orti', que inició sus actividades en 2019, a la que pertenece 1.8% de la población Maya de Guatemala. La Universidad Maya del Norte, que aún no ha comenzado a dar clases, es promovida desde la comunidad lingüística Q'eqchi, que representa 22.1% de la población maya de Guatemala. La Iniciativa Universidad Maya Mam,

que aún no ha comenzado a dar clases, es impulsada desde la comunidad lingüística Mam, a la que pertenece 13.6% de la población maya del país.⁷

En las próximas páginas se describen los perfiles institucionales de estas universidades y se analizan brevemente sus principales logros y los desafíos que enfrentan en sus procesos de construcción y para responder a las necesidades educativas del pueblo maya y asegurar la vigencia de sus modos de vida, visiones de mundo, idiomas y sistemas de conocimientos y saberes.

Universidad Ixil⁸

La Universidad Ixil inició sus actividades el 14 de junio de 2011 como una iniciativa de la Fundación Maya, con el apoyo de las autoridades ancestrales, lideresas y líderes de la región Ixil, que comprende los municipios Cotzal, Chajul y Nebaj, Departamento Quiché, Guatemala, como parte del programa de formación de liderazgos comunitarios de dicha fundación.

La Universidad Ixil nació con el propósito de ofrecer una educación con identidad en base al estudio y práctica del pensamiento maya ixil para el buen vivir. Desarrolla su formación universitaria en idioma ixil y en idioma español, mediante cursos y prácticas comunitarias, dedicados a conocer y aprender los saberes ancestrales en diálogo con otros conocimientos, con los propósitos de formar nuevos liderazgos comunitarios y de aportar a una formación académica que valore y respete los saberes ancestrales indígenas.

La Universidad Ixil es una universidad maya en construcción. Fue creada para responder a las necesidades educativas de la región, como una alternativa de estudio y práctica de las y los jóvenes que han quedado marginados del sistema educativo de educación básica y superior estatal y privada. Busca recuperar el conocimiento, el pensamiento y los saberes colectivos del pueblo Ixil. Es una casa de estudio crítico de las políticas, programas, proyectos y acciones del Estado en la Región Ixil y elaboración de propuestas desde las necesidades, intereses y derechos de las Comunidades y de los Pueblos Indígenas de Guatemala (Respuesta al cuestionario).

A pesar de no contar con terreno ni infraestructura propia, la universidad ha logrado mantenerse activa gracias a los espacios comunitarios que han sido prestados para su funcionamiento. Actualmente, opera en tres sedes comunitarias, lo cual refleja el fuerte compromiso de las comunidades con la educación. La falta de equipos tecnológicos y computacionales dificulta la tarea educativa, restringiendo el acceso a herramientas modernas de enseñanza y aprendizaje.

La universidad no dispone de un presupuesto fijo. Su funcionamiento ha sido parte de las actividades principales de la Fundación Maya, cuando esta logra gestionar fondos a través de proyectos. Los estudiantes, provenientes de comunidades con recursos limitados, no pagan mensualidades, ya que la Universidad Ixil fue concebida como una oportunidad de formación para quienes han sido históricamente excluidos del sistema educativo oficial.

En el ámbito académico, la universidad ofrece actualmente la Licenciatura en Desarrollo Rural Comunitario, con varias especialidades. Esta carrera comenzó en el año 2014, tiene una duración de tres años, posteriores al nivel técnico, que también comprende tres años de formación. Las clases se imparten una vez por semana, durante cuatro a cinco horas, en sesiones que promueven el diálogo, el análisis crítico y el intercambio de conocimientos.

A nivel técnico, la universidad ofrece una carrera Técnico en Desarrollo Rural Comunitario, con especialidades, sobre el tema en particular que cada estudiante elige, previa consulta con las autoridades comunitarias, sobre el cual realiza su tesis de graduación. Esta formación comenzó en el año 2011. Los títulos son emitidos por la Universidad Ixil, con el respaldo de las autoridades ancestrales y comunitarias, lo cual fortalece su legitimidad dentro del tejido social.

Para ingresar tanto al nivel técnico como a la licenciatura, no se exige una escolaridad formal. Basta con saber leer y escribir, pues se reconoce el valor del conocimiento empírico, la creatividad y el compromiso con la realidad comunitaria como pilares legítimos del aprendizaje.

En 2024, la Universidad desarrolló el diplomado “Identidad y valores de la cultura Maya Ixil”, dirigido a estudiantes del nivel básico y diversificado. Se impartió en cinco institutos y colegios de los municipios de San Juan Cotzal, Nebaj y Chajul, alcanzando a 298 estudiantes, quienes recibieron un diploma en reconocimiento a su participación. Asimismo, 26 familias campesinas fueron capacitadas en agricultura familiar sostenible, las cuales también recibieron su diploma al finalizar el proceso.

Actualmente, el equipo docente de la universidad está compuesto por facilitadoras, facilitadores, técnicos graduados en la Universidad Ixil, personas que se han formado por su cuenta, ingenieros y profesores de enseñanza media. Además, cuenta con el valioso aporte de autoridades ancestrales, comadronas, campesinos y guías espirituales, quienes enriquecen el proceso formativo desde sus saberes ancestrales y comunitarios. La mayoría de docentes colabora de manera voluntaria, bajo la figura de *ad honorem*, y únicamente recibe apoyo económico si se logra gestionar algún recurso.

La Universidad Ixil desarrolla estos esfuerzos, pese a que enfrenta importantes desafíos. Entre ellos, se cuentan la falta de reconocimiento oficial por parte del sistema educativo nacional, la ausencia de presupuesto institucional, la carencia de infraestructura y terreno propio, el acceso limitado a tecnología y materiales, así como la escasez de personal docente estable y remunerado. Estas limitaciones afectan directamente su capacidad de consolidarse y responder a las necesidades educativas del pueblo Ixil.

Frente a estas dificultades, la universidad ha decidido no detenerse. Ha emprendido diversas acciones para superar los obstáculos: ha fortalecido la organización comunitaria como base para la incidencia política; ha buscado alianzas con otras universidades indígenas y organizaciones solidarias; ha gestionado apoyo inter-

nacional y ha participado activamente en procesos para el reconocimiento legal de las universidades indígenas ante el Estado guatemalteco.

La Universidad Maya Kaqchikel⁹

Creada por iniciativa de la Comunidad Maya Kaqchikel, la Maya' Kaqchikel Nimatijob'äl/Universidad Maya Kaqchikel (UMK) inició sus actividades en el año 2014¹⁰. El equipo de la UMK enfatiza:

Es una institución con personalidad jurídica según el derecho indígena, de naturaleza colectiva, comunitaria y académica, dedicada a la educación superior. Fundada por el Pueblo Maya Kaqchikel, la UMK se rige por principios y valores mayas. Es una entidad sin fines de lucro ni afiliación político-partidista. La UMK desarrolla su labor con el respaldo de la Autoridad Ancestral de Chuarrancho, su Asamblea General y su Junta Directiva, conformadas por un total de 32 personas. Este sistema de autoridades es reconocido como el conjunto de órganos o personas encargadas de velar por el orden y la observancia de normas y principios indígenas. Funciona con requisitos establecidos y una trayectoria de servicio basada en la conciencia del deber comunitario. La autoridad indígena presta sus servicios de forma gratuita, sin recibir estipendios o salarios. Sus integrantes son elegidos o designados para ejercer cargos específicos, los cuales asumen con responsabilidad e iniciativa (Respuesta al cuestionario).

Asimismo, destaca:

La Maya' Kaqchikel Nimatijob'äl recoge la cosmovisión, principios y modelos de aprendizaje de la civilización maya. Representa un aporte científico y tecnológico de los pueblos indígenas al Sistema de Educación Superior. Responde a una necesidad y un derecho del pueblo maya Kaqchikel, y colabora con la educación superior en Guatemala desde la ciencia, la filosofía y la tecnología mayas. Este aporte está alineado con lo establecido en el Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, el cual reconoce que la cultura maya es el fundamento original de la cultura guatemalteca y, junto con otras culturas indígenas, un elemento dinámico en el desarrollo de la sociedad. Por ello, es inconcebible pensar en el desarrollo de la cultura nacional sin el reconocimiento y la promoción de la cultura de los pueblos indígenas (Respuesta al cuestionario).

Desde sus inicios, la UMK operó en siete sedes ubicadas en: Chimaltenango, San Juan Comalapa y Patzún (departamento de Chimaltenango); San Juan Sacatepéquez y Chuarrancho (departamento de Guatemala); Santo Domingo Xenacoj (departamento de Sacatepéquez); y Sololá (departamento homónimo). No obstante, debido a la pandemia por Covid-19, se cerró la sede de Santo Domingo Xenacoj y las actividades en Sololá y Patzún aún no se han reanudado.

Actualmente, la UMK no cuenta con instalaciones propias. Desarrolla sus labores en espacios alquilados facilitados por instituciones indígenas. Tampoco dispone de laboratorios ni equipos de computación. Los “apren-

dientes” pagan una matrícula semestral y 12 mensualidades simbólicas, ajustadas a su capacidad económica, con el fin de ofrecer un incentivo a los docentes. La universidad no recibe apoyo del Estado ni de organismos nacionales o internacionales. El personal de Dirección de Carrera, Administración y Rectoría colabora de manera *ad honorem*. Los docentes sólo reciben incentivos por las horas efectivamente impartidas.

La UMK no cuenta con una planta docente permanente. Todo su cuerpo docente es temporal y es convocado según los cursos y semestres. Cada docente ofrece 50% de su tiempo *ad honorem*, y el resto se remunera con un incentivo por clase impartida. A pesar de estas limitaciones económicas, la UMK ha logrado consolidar un equipo docente diverso y comprometido. Actualmente, cuenta con un total de 90 docentes distribuidos en distintas áreas del conocimiento. La mayoría se concentra en la Licenciatura en Medicina General Integral, con 36 docentes asignados. Le sigue la carrera de Pedagogía, que cuenta con 20 docentes. Tanto la Licenciatura en Administración de Empresas como la de Ciencias Agrícolas y Ambientales cuentan con 12 docentes cada una. Además, hay 10 docentes encargados de los programas de diplomados ofrecidos por la universidad. Entre estos docentes, once poseen títulos de doctorado, diecisiete de maestría, siete de ingeniería, cuarenta y cinco de licenciatura, dos de agronomía, uno de arquitectura y uno en canto.

A pesar de no contar con recursos propios ni financiamiento estatal, la UMK ha logrado ofrecer programas de licenciatura desde 2015. Ese año inició la carrera de Pedagogía con énfasis en cultura e idioma Maya Kaqchikel. En 2017 se abrió la Licenciatura en Medicina General Integral; en 2018, la de Administración de Empresas con énfasis en emprendimiento; y en 2019, Ingeniería en Ciencias Agrícolas y Ambientales. Sin embargo, debido a la pandemia, la falta de recursos y la imposibilidad de otorgar títulos oficiales, actualmente sólo continúa en funcionamiento la Licenciatura en Medicina General Integral. Las demás han sido suspendidas temporalmente. La UMK contaba con un convenio con la Universidad Evangélica de Nicaragua Martín Luther King jr. para la expedición de títulos. No obstante, en 2023 el gobierno de Nicaragua canceló la personería jurídica de dicha universidad, por motivos políticos, no académicos, como ha ocurrido en los casos de más de treinta universidades de ese país (ONU, 2024).

Las carreras ofrecidas tienen una duración de cinco años y requieren educación secundaria completa para su ingreso. Además, la UMK ha impartido diversos diplomados en áreas como Ciencia, Filosofía y Tecnología Maya; Fitoterapia; y Técnicas de Interpretación y Traducción Jurídico-Lingüística Indígena. Estos diplomados tienen duraciones variables, entre 64 horas (16 semanas) y 144 horas (24 semanas).

El equipo de la UMK subraya que sus principales desafíos no se limitan a la negativa del Estado de reconocer a las universidades mayas –lo cual les impide recibir presupuesto y otorgar títulos– sino que se enmarcan en problemáticas estructurales como la discriminación, pobreza extrema, desnutrición, falta de acceso a servicios básicos y marginación que afectan a las comunidades indígenas y dificultan su acceso a la educación superior.

Para enfrentar estos retos, se ha creado el Consejo de Universidades Mayas de Guatemala (CUMG), como explica el equipo:

La propuesta de creación y funcionamiento del CUMG forma parte de la lucha de los pueblos indígenas por su empoderamiento étnico-cultural y autodeterminación. En el ámbito educativo, busca aportar al pluralismo epistémico, inspirado en una cosmovisión que integra creencias, valores, principios y técnicas orientadas a la protección de la vida, el territorio y la naturaleza, fundamentos de su identidad cultural. El CUMG tiene como objetivo atender a comunidades lingüísticas y rurales que aún no han sido adecuadamente incluidas por el Estado, especialmente aquellas sin acceso a estudios universitarios, permitiendo su participación en decisiones de impacto social, hoy en manos de unos pocos. Las universidades mayas, incluida la UMK, buscan el respaldo y asesoría de instancias internacionales para lograr el reconocimiento de sus títulos. Con este propósito, en diciembre de 2024, sostuvimos reuniones con la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (respuesta al cuestionario).

Universidad Maya Poqomchi¹¹

La Universidad Maya Poqomchi' es una organización sin fines de lucro, respaldada por la Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala y registrada en la Municipalidad de la Villa de San Cristóbal Verapaz, Departamento de Alta Verapaz, el 20 de septiembre de 2016.¹² Entre otros considerandos, el acta municipal indica que el municipio carece de un centro de educación superior y que la Constitución Política de la República de Guatemala establece como deber del Estado promover el desarrollo integral de las personas y facilitar el acceso a la educación para todos sus habitantes.

La universidad fue establecida por iniciativa de tres profesionales maya poqomchi', quienes actualmente conforman su equipo directivo. Tras consultas con integrantes de la comunidad, estos profesionales comprendieron que como en San Cristóbal Verapaz no existe una universidad, quienes deseen continuar sus estudios deben trasladarse a otros municipios o a la cabecera departamental. La universidad también responde a la necesidad de formar profesionales bilingües, tomando como base el idioma poqomchi', tan necesario en los ámbitos social y académico.

La Universidad Maya Poqomchi' no posee sede propia y opera en las instalaciones de un colegio privado, el cual le facilita espacios sin costo. No recibe apoyo económico del Estado ni de otras fuentes externas. El pequeño aporte mensual de los estudiantes permite cubrir un incentivo para el cuerpo docente.

El Consejo Superior de la universidad está conformado por tres profesionales maya poqomchi', conocedores de la cultura y hablantes del idioma, junto con guías espirituales que valoran profundamente la importancia de la educación superior. El equipo docente está integrado por cinco profesionales con título universitario y una ingeniera encargada de las clases de inglés. De ellos, dos son permanentes y cuatro temporales. Todos reciben un honorario simbólico por su labor educativa.

En 2020, la universidad comenzó a impartir la Licenciatura en Pedagogía, y en 2021, la Licenciatura en Administración de Empresas y Emprendimiento. Para ingresar, los estudiantes deben haber completado el nivel diversificado. Cada carrera tiene una duración de cuatro años, con cinco horas semanales de clases. Hasta la fecha, 10 estudiantes han concluido la carrera de Pedagogía y 4 la de Administración de Empresas y Emprendimiento. Sin embargo, aún no han podido graduarse, ya que la universidad no tiene facultad para otorgar títulos. Inicialmente, la institución contaba con un convenio con la Universidad Evangélica de Nicaragua Martín Luther King Jr. para la expedición de títulos. No obstante, como ya fue mencionado en los casos de otras universidades mayas, en 2023 el gobierno de Nicaragua canceló la personería jurídica de dicha universidad, por motivos políticos, no académicos, como ha ocurrido en los casos de más de treinta universidades de ese país (ONU, 2024). El equipo directivo subraya:

Entre los principales obstáculos se encuentran la imposibilidad de titular a nuestros egresados, aún estamos a la espera de que el gobierno reconozca a las universidades mayas. Otro desafío importante es la falta de infraestructura propia, por lo que aspiramos a contar con oportunidades para construir nuestras instalaciones y dotarlas de mobiliario, así como para obtener fondos que permitan una mejor remuneración para nuestros docentes. La universidad ha sobrevivido gracias a las cuotas simbólicas que pagan los estudiantes, quienes en su mayoría provienen de comunidades rurales, con escasos recursos económicos y viven de la agricultura. Ellos tienen un profundo interés en acceder a la educación superior. Confiamos en que el proceso de reconocimiento de las universidades mayas avance y que el gobierno central respalde nuestras iniciativas, tal como lo establece la Carta Magna, especialmente en estas regiones históricamente marginadas (respuesta al cuestionario).

La pluriversidad Maya Ch'orti' ¹³

La pluriversidad Maya Ch'orti' fue constituida el 8 de marzo de 2021 por el Gran Consejo de Autoridades Ancestrales e Indígenas Maya Ch'orti', el cual decidió no buscar personería jurídica durante su proceso de construcción institucional. En consecuencia, desarrolla sus actividades bajo la personería jurídica de la Asociación Instituto de Ciencia y Tecnología Maya Ch'orti' Upejkna'r e Ja', entidad inscrita el 5 de enero de 2022 en el "Registro de Personas Jurídicas: Razón de Inscripción de Asociación Civil". Además de cumplir este papel, este instituto lleva a cabo programas propios de investigación y acción que nutren directamente el plan de estudios de la institución. La constitución formal de la Pluriversidad fue

precedida por procesos piloto de investigación comunitaria que comenzaron a desarrollarse desde el año 2019. El equipo de la Pluriversidad destaca:

La pluriversidad surge como piedra angular del proceso de reconstitución del pueblo Ch'orti' y de su lucha por la regeneración del territorio, en respuesta a cinco siglos de las políticas sistemáticas de despojo, desdibujo y eliminación. En este marco, la Pluriversidad se propone: a) Facilitar la formación de nuevas generaciones de autoridades y técnicos Ch'orti', con capacidades críticas, ético-políticas y técnicas que les permitan construir un futuro con y desde las comunidades. b) Construir un sistema de enseñanza-aprendizaje holístico, enraizado en la investigación-acción comunitaria y en la filosofía, ciencia y tecnología Ch'orti', validadas por sus autoridades, en diálogo crítico y de mutua alimentación con las ciencias y tecnologías modernas, así como con los saberes de otros pueblos originarios, para lograr su meta de un territorio autónomo en armonía con la madre tierra. Esta apuesta tiene como fin el reconocimiento y superación de la marginación, desvalorización e invisibilización histórica de las ciencias propias. Además, busca visibilizar los procesos mediante los cuales dichos conocimientos se han relacionado con otros saberes y han generado nuevas formas de conocimiento, a pesar de las condiciones de discriminación. En esencia, representa un horizonte hacia un nuevo equilibrio entre las ciencias originarias y las ajenas (respuesta al cuestionario).

La Pluriversidad ha atendido a estudiantes provenientes de los municipios de Camotán, Jocotán, San Juan Ermita y Olopa, en el departamento de Chiquimula, así como de La Unión, en Zacapa, y del municipio de Copán Ruinas, del departamento de Copán, Honduras, y permanece abierta a estudiantes de otros lugares. Su modelo comunitario implica que las ocho comunidades rurales, de las cuales provienen los estudiantes, funcionan como sedes comunitarias donde se realiza aproximadamente el 60% del trabajo de estudio e investigación, apoyado por autoridades ancestrales. En Camotán, la Pluriversidad cuenta con un edificio en funcionamiento y otro en proceso de construcción. En el edificio terminado y en los terrenos adyacentes se desarrollan actividades de aprendizaje-enseñanza. No obstante, estas construcciones y terrenos son propiedad de la Asociación Indígena Campesina Maya Ch'orti' Nuevo Día, brazo gestor de la Central de Organizaciones Indígenas y Campesinas Nuevo Día, que solidariamente comparte su uso con la Pluriversidad. De manera análoga, esta asociación también comparte con la Pluriversidad el uso de equipos de computación grabadoras, cámaras de video y proyectores. No obstante, estos recursos resultan insuficientes para satisfacer las necesidades actuales de la Pluriversidad. Sólo dos estudiantes disponen de computadoras en sus hogares, y

tanto autoridades como docentes utilizan equipos de su propiedad personal. La mayoría del trabajo académico, administrativo y formativo se realiza de manera *ad honorem*. Eventualmente, se han podido ofrecer reconocimientos económicos simbólicos a guardianes del conocimiento, autoridades y docentes, gracias a la intermediación de recursos en especie por parte de la Asociación Nuevo Día. Esta asociación y el instituto Upejkna'r e Ja' han logrado el apoyo de instancias de cooperación no gubernamentales y multilaterales para proyectos específicos. También han logrado atraer a investigadores para que realizaran sus proyectos de manera que permitiera financiar procesos piloto, plataformas virtuales y diplomados, fundamentales para sentar las bases de la Pluriversidad.

Actualmente, la pluriversidad ofrece una licenciatura y una tecnicatura en Ingeniería Agrícola Comunitaria y Ambiente, combinando conocimiento ancestral, conocimiento tradicional occidental y herramientas de la Forestería Ambiental que permiten un enfoque práctico, participativo y profundamente conectado con las realidades del territorio. Ante los obstáculos para completar la educación secundaria que enfrentan los jóvenes rurales, ambos programas han admitido estudiantes sin estudios completos de dicho nivel, pero quienes, en cambio, acreditaron conocimientos ancestrales o locales y un compromiso con el servicio comunitario. No obstante, para obtener el respectivo de la Pluriversidad, estos estudiantes deberán completar la educación secundaria.

La licenciatura tiene una duración de seis años distribuidos en 18 trimestres, mientras que la tecnicatura se cursa en cuatro años, equivalentes a 12 trimestres. Se ha adoptado este formato de tres trimestres al año porque las circunstancias socioeconómicas obligan a los estudiantes buscar trabajo migratorio tres meses el año. Los créditos obtenidos en la tecnicatura pueden ser convalidados para la licenciatura. El modelo de formación en investigación-acción de la pluriversidad exige 60% de trabajo/coinvestigación de campo y comunitario, 25% de clases presenciales y 15% virtuales. Ambas carreras comenzaron a implementarse en el segundo trimestre de 2023 mediante diplomados acreditables, y se prevé la implementación completa del pensum en 2025.

Cambios en las condiciones de certificación de estudios han afectado la operatoria de la pluriversidad que hasta 2024 tuvo un convenio de cotitulación con la Universidad Popular de Nicaragua (UPONIC). Sin embargo, esta universidad fue cerrada por el gobierno nicaragüense, por razones políticas y no académicas, como ha sido el caso de más de treinta universidades en ese país (ONU, 2024). Actualmente, 11 estudiantes están inscritos en la licenciatura, con posibilidad de optar por el título de técnico al finalizar el respectivo cuarto ciclo.

Entre 2019 y 2021, durante la etapa piloto anterior a la constitución formal de la Pluriversidad, se ofrecieron varios diplomados (de 36 a 45 horas de duración), algunos de ellos en modalidad virtual durante la pandemia de Covid-19. Las temáticas abordadas incluyeron la sistematización del conocimiento Ch'orti', espiritualidad, ecosistemas, economía doméstica, gobernanzas y políticas públicas, así como dinámicas comunitarias relacionadas con economía, migración e identidad. Un total de 36 personas completaron estos diplomados y han recibido, o están en proceso de recibir, certificaciones que validan su formación y pueden favorecer su inserción laboral.

El equipo de la pluriversidad subraya que toda esta labor ha sido y sigue siendo posible gracias a donaciones individuales y de pequeñas fundaciones, así como al compromiso de una comunidad diversa. Esta comunidad incluye guías espirituales, autoridades ancestrales, expertos en semillas criollas y plantas medicinales, científicos comunitarios, comadronas, tejedoras, profesionales de distintas disciplinas, investigadores con grados de maestría o doctorado, y tesis doctorales. Entre ellos se encuentran personas mayas, mestizas guatemaltecas y otras de Canadá, Estados Unidos y Francia. Muchas de estas personas han contribuido no sólo con su trabajo docente, sino también con recursos obtenidos a través de becas o proyectos de investigación. Todas estas contribuciones han sido realizadas de forma voluntaria y *ad honorem*. El equipo de la pluriversidad destaca que:

Para lograr cumplir con su responsabilidad ante las autoridades ancestrales, la pluriversidad ha implementado los mecanismos creativos y multiplicadores antes descritos. No obstante, enfrenta importantes desafíos. El principal de ellos es la falta de reconocimiento institucional y financiamiento por parte del Estado. Convertirse en una universidad privada no es una opción viable, incluso aunque fuera sin fines de lucro, ya que ello comprometería su misión de ofrecer una educación accesible a las grandes mayorías del pueblo Ch'orti', quienes viven en condiciones estructuralmente desventajosas. Ante estas limitaciones, la pluriversidad ha desplegado una serie de estrategias que incluyen el fortalecimiento de relaciones con sus instituciones fundadoras, el establecimiento de vínculos con la Universidad Rafael Landívar, la participación en acciones conjuntas del Consejo de Universidades Mayas de Guatemala, la búsqueda de convenios de cotitulación con universidades extranjeras y la gestión de pequeñas donaciones académicas para ofrecer contratos de trabajo-estudio a estudiantes. Asimismo, realiza aportes modestos al transporte de personas que desean participar en programas de educación media y secundaria para jóvenes y adultos, promueve la formación docente en metodologías de investigación no extractiva y pedagogías “no bancarias”. Además, establece convenios con investigadores que cuentan con financiamiento, enmarcados en protocolos de coproducción de conocimiento no extractiva (respuesta al cuestionario).

La Universidad Maya del Norte¹⁴

En enero de 2024 se comenzó a conformar el Grupo Promotor de la Universidad Maya del Norte, integrado por profesionales mayas y sabios “contadores del tiempo”, cuyo objetivo principal es generar las condiciones necesarias para la institucionalización y funcionamiento de esta casa de estudios en los años venideros. Esta iniciativa se asienta en el territorio histórico del pueblo maya, actualmente comprendido en el departamento del Petén, al norte de Guatemala.

El nombre “Universidad Maya del Norte” es provisional, ya que en este departamento cohabitan tres pueblos indígenas: el Pueblo Maya Mopán, el Pueblo Maya Itzá, y el Pueblo Maya Q’eqchi’, este último con una importante migración en los últimos 50 años, lo que lo ha convertido en la comunidad lingüística con mayor presencia demográfica en la región.

La oferta académica existente en la región, tanto estatal como privada, resulta insuficiente y no responde a las necesidades del pueblo maya del Petén. En este contexto, la creación de la Universidad Maya del Norte representa una respuesta desde la realidad y cosmovisión de los pueblos originarios, orientada a construir un paradigma de vida que resista y supere la exclusión, la desigualdad, el racismo y la violencia estructural. Sin embargo, esta propuesta no busca excluir saberes, sino más bien integrarlos. Reconoce el valor del conocimiento ancestral maya y lo articula con los aportes de la humanidad en su conjunto, con el objetivo de mejorar la calidad de vida y dignidad de las personas guatemaltecas.

El Grupo Promotor de la Universidad Maya del Norte no cuenta con fondos propios ni con financiamiento externo. No obstante, dispone de la infraestructura del Instituto de Educación Ochoch Hik’e’k (Casa de la Esperanza), fundado el 16 de noviembre de 2005 por la Asociación Ochoch Hik’e’k, una organización sin fines de lucro. Autorizado por el Ministerio de Educación, este instituto brindó educación con pertinencia cultural a jóvenes de comunidades maya Q’eqchi’ del Petén, desde su sede en el municipio de Poptún. Lamentablemente, debió suspender sus actividades durante la pandemia del Covid-19, sin haberlas retomado hasta la fecha. La infraestructura y los bienes inmuebles continúan siendo posesión de la asociación.

La máxima autoridad de la asociación es la Asamblea General, actualmente compuesta por dieciséis miembros, y cuenta con una Junta Directiva de siete integrantes, presidida por un Director Ejecutivo, quien también funge como Representante Legal. En la Asamblea General Ordinaria del 31 de noviembre de 2024, la Asociación Ochoch Hik’e’k, mediante su resolución número cinco, autorizó formalmente al Director Ejecutivo a iniciar el proceso de conformación de la Comisión Provisional para la creación de la Universidad Maya del Norte. Esta comisión cuenta con un plazo de un año para presentar un modelo de educación superior dirigido a los pueblos indígenas del departamento del Petén, con el objetivo de que entre en funcionamiento en el año 2026.

El equipo promotor subraya lo siguiente:

La Universidad Maya del Norte reivindica la continuidad histórica con los antiguos centros ceremoniales y metrópolis mayas ubicados en todo el departamento de Petén, así como con el legado cultural, científico, artístico, astronómico y cosmogónico de la civilización maya, de la cual nos reconocemos herederos. Retomar el hilo histórico de los saberes y conocimientos de nuestros abuelos y abuelas constituye un derecho legítimo, enmarcado en las justas reivindicaciones de nuestros pueblos por existir, revitalizarse, recuperarse y fortalecer su plenitud de vida. A pesar de siglos de dominio, saqueo, colonización y exterminio, seguimos vivos. Revertir esta situación histórica de desventaja, desigualdad y pobreza, desde nuestra propia cosmovisión, es un imperativo inmediato que nos hemos propuesto. (Respuesta al Cuestionario).

Con este propósito, el grupo promotor trabaja actualmente en su propio fortalecimiento y en el desarrollo de un cuerpo docente sólido. Esto implica procesos de investigación en ciencia, tecnología y filosofía maya, así como el diseño de una propuesta de educación superior desde la visión de las comunidades mayas que habitan el departamento del Petén. Estas tareas exigen el desarrollo de un Modelo de Investigación Maya, que a largo plazo permita sistematizar y fortalecer los conocimientos ancestrales presentes en las comunidades, apuntando al fortalecimiento del proyecto de vida y del buen vivir de nuestros pueblos. El grupo promotor enfatiza que la investigación es un desafío fundamental. Por ello, considera esencial fortalecer sus propios centros de pensamiento y saberes, reconociendo además la existencia de personas e instituciones, tanto nacionales como internacionales, aliadas en esta línea de pensamiento no colonial, con quienes se espera construir relaciones sanas y constructivas. (Respuestas al Cuestionario).

La tarea más inmediata en la que el grupo promotor está trabajando es la consolidación de un núcleo sólido de profesionales mayas, que incluye a los “sabios, abuelos y abuelas, y autoridades ancestrales –verdaderos depositarios de saberes milenarios– comprometidos con impulsar y sostener a largo plazo a la Universidad Maya del Norte como una institución estratégica en la revitalización y plenitud de vida de nuestros pueblos y comunidades”. El siguiente paso previsto es el diseño académico y pedagógico comunitario de la propuesta de estudios superiores de “nuestra universidad, como un logro genuino y legítimo emanado de nuestras comunidades, construido a través de un proceso de consulta amplio, participativo y dinámico”. Adicionalmente, tiene previsto trabajar en la institucionalización de la universidad, desarrollando su estructura legal, administrativa y financiera de manera coherente con el espíritu de una propuesta de educación superior maya. (respuestas al cuestionario).

La Iniciativa Universidad Maya Mam¹⁵

El Pueblo Maya Mam es uno de los pueblos originarios fundadores de la Civilización Maya. Su nombre, Mam, significa “los ancianos” o “los abuelos”, haciendo honor a su profunda sabiduría ancestral. Tak’alik Ab’aj es reconocida como la ciudad Mam más antigua, en la que se encuentran evidencias de las primeras formas de escritura maya, así como de diversas ciencias holísticas desarrolladas por esta civilización. (Similox, 2022).

Durante la invasión colonial, Chnab’jul –nombre ancestral de la actual ciudad de Huehuetenango, denominada Saq Ulew por el pueblo K’iche’– era el centro político del pueblo Mam. El territorio ancestral del pueblo Maya Mam abarca gran parte de los departamentos de Huehuetenango y de San Marcos, extendiéndose hacia el sureste del estado de Chiapas, México. También incluye la zona occidental del departamento de Quetzaltenango y el noroeste de Retalhuleu. (Similox, 2022).

A lo largo de la historia, el Pueblo Mam ha sido uno de los más afectados por los procesos sociopolíticos derivados de la colonización y del sistema republicano. Hoy en día, presenta algunos de los índices más bajos de desarrollo humano en el país. La inversión pública ha sido prácticamente inexistente, lo que se refleja en un nivel de escolaridad alarmantemente bajo, especialmente en lo que respecta a la educación superior. (Similox, 2022).

La inclusión de la cultura Maya Mam en el sistema educativo guatemalteco es prácticamente nula, tanto como conocimiento general como en su dimensión científica. Aunque existe un número reducido de profesionales Mam egresados de universidades estatales y privadas, sus trayectorias formativas carecen de pertinencia cultural y relevancia para su identidad. La educación superior en Guatemala no sólo excluye sistemáticamente la cosmovisión y los saberes mayas, sino que a menudo los descalifica y menosprecia. (Similox, 2022).

Ante esta realidad, el grupo promotor de la Universidad Maya Mam trabaja en la formación de un equipo intergeneracional de personas comprometidas con la gestión y puesta en marcha de esta futura universidad. Su proceso inicial se enfoca en la reapropiación argumentativa y práctica de la cosmovisión, la filosofía, la ciencia y la tecnología maya, desde una perspectiva arraigada en la organización comunitaria. (Similox, 2022).

Conclusiones

En Guatemala, la población maya representa 41.7% del total nacional, mientras que la población “ladina” –también denominada “mestiza” o “blanca”– constituye 56% (INE, 2018, p. 25). Las inequidades y desigualdades económicas y de acceso a vivienda, salud y educación entre estos dos grupos son profundas y persistentes. Estos problemas no constituyen solamente hechos

concretos cuantificables, sino que son expresión y factores de reproducción de la larga historia de racismo y exclusión característica de la sociedad guatemalteca.

En el ámbito de la educación superior, dichas desigualdades alcanzan niveles extremos. Sólo 2.7% de la población maya de 15 años o más ha completado estudios superiores, frente a 10% de la población ladina. Esta disparidad ha generado una notoria escasez de profesionales mayas, lo cual actúa como un factor multiplicador de las inequidades y desigualdades estructurales que afectan a este pueblo. Dicha carencia limita severamente las posibilidades de contar con profesionales mayas en áreas fundamentales como salud, educación, producción de alimentos, gestión ambiental, desarrollo comunitario y formulación de políticas públicas, entre otras.

Ante este panorama de necesidades insatisfechas, equipos de profesionales, autoridades ancestrales y especialistas en diversas áreas del conocimiento maya han venido realizando, desde hace entre dos y catorce años –según el caso–, importantes esfuerzos por crear universidades propias que brinden oportunidades educativas a sus comunidades. El análisis de estos procesos de construcción hace plausible afirmar que en cuatro de los casos, estos equipos dedican su tiempo y conocimientos a la formación profesional de integrantes de comunidades que viven en condiciones económicamente precarias, y lo hacen de manera *ad honorem* o con muy escasa remuneración. Además, estos esfuerzos suelen desarrollarse en espacios cedidos o alquilados, ubicados en localidades donde no existe oferta de educación superior pública. En los otros dos casos, los proyectos universitarios aún se encuentran en una etapa inicial, centrada en la consolidación de sus equipos, si bien uno de ellos ya dispone de una sede.

A pesar de ello, estas iniciativas no cuentan aún con reconocimiento oficial ni con asignación presupuestaria por parte del Estado. Los voceros de distintos gobiernos han argumentado que el impedimento para dicho reconocimiento y financiamiento radica en el Artículo 82 de la Constitución Política de la República de Guatemala, que establece que la Universidad de San Carlos es “la única universidad estatal” (República de Guatemala, 1993). Frente a esto, los equipos de las universidades mayas, agrupados en el Concejo de Universidades Mayas de Guatemala, sostienen que su demanda se fundamenta en el Artículo 46 del mismo texto constitucional. Este Artículo establece que “en materia de derechos humanos, los tratados y convenciones aceptados y ratificados por Guatemala, tienen preeminencia sobre el derecho interno”. En este sentido, apelan a la vigencia del Convenio 169 de la OIT, la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial, así como las declaraciones de la OEA y la ONU sobre los derechos de los pueblos indígenas. Además, respaldan su reclamo en el “Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas”, firmado el 31 de marzo de 1995 por el Gobierno de Guatemala y refrendado por la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1995), el cual incluye el compromiso de crear una Universidad Maya.

Desde una perspectiva externa, resulta llamativo que aún no se haya encontrado una solución a esta situación, o que no existan indicios claros de avances en esa dirección. Es relevante señalar que Guatemala y El Salvador son los únicos países del continente americano con una sola universidad

pública. En contraste, en el resto de países del continente –incluidos Canadá y Estados Unidos– existen al menos dos, y en la mayoría de los casos, varias universidades públicas financiadas por los gobiernos nacionales o federales, en otros por los respectivos gobiernos estatales, provinciales o departamentales, y en otros de manera conjunta por ambos niveles estatales.

Cabe destacar, además, que en países como Canadá, Colombia, Estados Unidos, México, Nicaragua, Noruega y Nueva Zelandia existen, desde hace ya muchos años, universidades creadas, gestionadas y gobernadas de forma autónoma por organizaciones indígenas. Según los casos estas universidades son específicas de un pueblo indígena o bien interétnicas, y en algunos de ellos también incluyen organizaciones de comunidades afrodescendientes. Algunas de estas universidades funcionan con financiamiento totalmente público, otras con apoyo parcial, o han recibido importantes aportes del Estado –en terrenos, edificios o equipos– para su creación o ampliación (Aboriginal Institutes’ Consortium, 2005; Antileo, 2022; Belancic, *et al.*; Black, 2013; Durie, 2005; Mato, 2008, 2009, 2010, 2014, 2018a, 2018b; Wind, 2011, 2013).

Desde una mirada optimista, es importante señalar que el acto celebrado el 5 de diciembre de 2024 –mencionado al inicio de este artículo– tuvo lugar en el Palacio Nacional, y fue inaugurado por el señor Viceministro de Interculturalidad del Ministerio de Cultura y Deportes de la Nación. Este evento fue posible gracias a la existencia de un cierto nivel de diálogo entre las organizaciones indígenas y el actual gobierno nacional.

Este acto no fue un hecho aislado. De acuerdo con una nota de la Agencia Guatemalteca de Noticias, el 31 de marzo de 2025, en la conmemoración del 30° aniversario de la firma del Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas (AIDPI), también realizada en el Palacio Nacional de la Cultura, el propio presidente Bernardo Arévalo afirmó:

Estamos conmemorando un hito en la historia de nuestro país, un momento que me parece 30 años después no hemos terminado de aquilatar (examinar) sus implicaciones y sus dimensiones, y la manera de cómo esto nos compromete a transformarnos como sociedad. [...] Existe una mayor conciencia en las instituciones y la población sobre la discriminación sobre los efectos dolorosos y degradantes. [...] Cada tercer jueves [del mes], las autoridades del gobierno nos reunimos con los pueblos indígenas en un diálogo que nació a partir de una agenda conjunta. Esto con el fin de explorar de manera concreta cómo se traduce esta visión de respeto en acciones concretas y reales. Dichos diálogos mantienen una agenda conjunta para beneficio de los pueblos indígenas en los que participa la secretaria privada de la Presidencia y otras entidades de Gobierno” (Larios, 2025).

No obstante, las propias palabras del presidente Bernardo Arévalo ofrecen también una clave para moderar el optimismo excesivo. En su declaración: “Existe una mayor conciencia en las instituciones y la población sobre la discriminación, sobre sus efectos dolorosos y degradantes”, se reconoce un avance importante en términos de sensibilización. Sin embargo, que exista una mayor conciencia no implica que el problema haya sido superado por “las instituciones y la población”.

Esta afirmación nos remite a lo ya señalado en este artículo respecto a la persistencia del racismo en la sociedad guatemalteca, así como a las palabras del rector Vitalino Similox en una entrevista publicada por el periódico *El País*, en la cual afirma:

“El racismo está en la estructura de mi país. Toca darle la vuelta al Estado, que es muy centralista. Y con un sólo Gobierno no va a ser posible. Será un cambio lento”, cuenta en alusión a la llegada al poder de Bernardo Arévalo, presidente, gracias al apoyo y los movimientos indígenas del país. “Hemos visto buenas intenciones de Arévalo; tiene vocación de ayudar, pero aquí hay una élite que mantiene las cosas como están”, lamenta (Mahtani, 2024).

De manera consistente con estas reflexiones del Doctor Similox, las universidades mayas agrupadas en el Concejo de Universidades Mayas de Guatemala (CUMG) continúan fortaleciendo sus iniciativas mediante alianzas internacionales. Entre estas se encuentran los vínculos establecidos con la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUALC), con el proyecto EDUDER, de Derecho a la igualdad de estudios universitarios para grupos en condiciones más vulnerables, apoyado por la Unión Europea en el marco del programa Erasmus+, así como con la Universidad Autónoma de Chiapas, la Universidad Intercultural de Chiapas y diversas universidades centroamericanas.

Notas

1. La utilización de velas de batería, o “a pila”, se debió a que no era posible hacer fuego ni utilizar velas tradicionales dentro del Palacio.
2. El pueblo Garífuna es “expresión de un proceso de mestizaje entre africanos procedentes de la trata esclavista e indígenas caribes arawakos que se produce durante el periodo colonial principalmente en la isla de San Vicente. Deportados por los ingleses, a partir de 1797 se establecen en las costas del Caribe de Honduras, Belice, Guatemala y Nicaragua” (Agudelo, 2017).
3. La decisión de enfocar la comparación entre los pueblos mayas y ladino sólo obedece a que este artículo está dedicado a estudiar el caso de las universidades mayas y a que, según cifras censales, el pueblo ladino es demográficamente mayoritario. Esto de ningún modo supone ignorar que el racismo y las inequidades también afectan a los pueblos Xinka, Garífuna y afrodescendiente, acerca de los cuales sólo se incluyen datos en algunos cuadros, con el propósito de mostrar un panorama más completo.
4. Complementariamente puede tomarse en cuenta que la distribución porcentual de la población por sexo es aproximadamente la misma para los pueblos maya y ladino. En ambos casos la población femenina representa aproximadamente 53% del respectivo total y la masculina aproximadamente 47% (Elaboración propia en base a los datos del gráfico “1.2. Población por sexo, según pueblo” del *Compendio Estadístico Enfoque de Pueblos 2022* (INE 2023, p. 4).
5. Elaboración propia en base a los datos del gráfico “1.8 Población por áreas, según pueblo” del *Compendio Estadístico Enfoque de Pueblos 2022* (INE 2023, p. 4 y p.10).
6. Los decimales de algunos porcentajes han sido redondeados.
7. Los porcentajes indicados para cada una de las comunidades lingüísticas corresponden a los consignados en el cuadro Núm. 9 del *Censo Nacional de Población 2018* (INE, 2019, p.28).

8. Lo expuesto en esta sección se basa en varias fuentes. Una de ellas ha sido mi participación en una reunión de consulta con el equipo de la Universidad Ixil y algunos de sus estudiantes, realizada en la sede de la Fundación Maya, en Nebaj, la cual se extendió a lo largo de toda la jornada del 3 de diciembre de 2024. Otra ha sido el conjunto de respuestas ofrecidas por el equipo de la universidad a un cuestionario especialmente diseñado para la elaboración de este artículo, recibidas el 06-01-2025, e intercambios posteriores a partir de las mismas. Para información adicional sobre la experiencia de la Universidad Ixil se pueden consultar el capítulo del rector Pablo Ceto al respecto (2019) y el de la investigadora colombiana Delgadillo Cely (2024). Adicionalmente, puede consultarse la sección dedicada a esta universidad en el artículo sobre las universidades mayas elaborado por el rector de la Universidad Maya Kaqchikel (Similox, 2022).
9. Lo expuesto en esta sección se basa en varias fuentes. Una de ellas ha sido mi participación en una reunión de consulta con el equipo de la Universidad Maya Kaqchikel, realizada en su sede en Chimaltenango, la cual se extendió a lo largo de toda la jornada del 4 de diciembre de 2024. Otra ha sido el conjunto de respuestas ofrecidas por el equipo de la universidad a un cuestionario especialmente diseñado para la elaboración de este artículo, recibidas el 27-12-2024, e intercambios posteriores a partir de las mismas. Para información adicional sobre la experiencia de la Universidad *Maya Kaqchikel*, se puede consultar el capítulo del rector Similox al respecto (2019), así como la sección dedicada a esta universidad en su artículo sobre las universidades mayas (Similox, 2022).
10. Está registrada como tal por la Junta Ejecutiva de Asociaciones de la Municipalidad de San Juan Comalapa, Chimaltenango.
11. Lo expuesto en esta sección se basa en dos fuentes. Una de ellas ha sido mi participación en una reunión de consulta con el equipo de la Universidad Maya Poqomchi', realizada en su sede en San Cristóbal Verapaz, la cual se extendió a lo largo de toda la jornada del 2 de diciembre de 2024. La otra ha sido el conjunto de respuestas ofrecidas por el equipo de la universidad a un cuestionario especialmente diseñado para la elaboración de este artículo, recibidas el 09-01-2025, e intercambios posteriores a partir de las mismas. Para información adicional sobre la experiencia de la Universidad Maya Poqomchi' se puede consultar la sección dedicada a esta universidad en el artículo del rector Similox (2022) sobre las universidades mayas.
12. Núm. de Registro 16148-2016. Acta Núm. 66-2016CM.
13. Lo expuesto en esta sección se basa en varias fuentes. Una de ellas ha sido mi participación en una reunión de consulta con el equipo de la Pluriversidad Maya Chórti', realizada en su sede en Camotán, Chiquimula, la cual se extendió a lo largo de toda la jornada del día 1 de diciembre 2024. Otra fuente ha sido el conjunto de respuestas ofrecidas por el equipo de la universidad a un cuestionario especialmente diseñado para la elaboración de este artículo, recibidas el 14-01-2025 e intercambios posteriores a partir de las mismas. Para información adicional sobre la experiencia de la Pluriversidad Maya Chórti' se puede consultar la sección dedicada a esta universidad en su artículo abarcador sobre las universidades mayas (Similox, 2022).
14. Lo expuesto en esta sección se basa en una breve reunión de consulta con integrantes del Grupo Promotor de la universidad realizada el día 5 de diciembre de 2024, en la ciudad de Guatemala, y en las respuestas ofrecidas por este equipo a un cuestionario especialmente diseñado para la elaboración de este artículo, recibidas el 07-01-2025 e intercambios posteriores a partir de las mismas. Para información adicional sobre la experiencia de la Universidad Maya del Norte se puede consultar la sección dedicada a esta universidad en el artículo del rector Similox (2022) sobre las universidades mayas.
15. Esta breve sección se basa exclusivamente en lo expuesto en la sección dedicada a la Iniciativa Universidad Maya Mam en el artículo del rector Similox (2022) sobre las universidades mayas. Esto se debe a que lamentablemente no fue posible visitar la sede del grupo promotor de esta universidad, ni el mismo pudo concurrir al evento realizado en ciudad de Guatemala. A falta de un contacto personal directo no se consideró apropiado enviar el cuestionario para que fuera respondido y retornado por correo electrónico, como en los casos de las demás universidades.

Referencias

- Aboriginal Institutes' Consortium. (2005). *Aboriginal Institutions of Higher Education. A Struggle for the Education of Aboriginal Students, Control of Indigenous Knowledge, and Recognition of Aboriginal Institutions*. Toronto: Canadian Race Relations Foundation.
- Agudelo, C. (2017) Los garifunas, las multiples identidades de un pueblo afrodescendiente en América Central. Recuperado de: <https://estudiosafricanos.ceaa.unc.edu.ar/files/05-Libro-Afrodescendientes-Carlos-Agudelo.pdf> (06-02-2025)
- Antileo, E. (2022). Las instituciones de educación superior interculturales e indígenas en América Latina. OREALC-Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, UNESCO.
- Azmitia, O. (2008). Sobre la experiencia de Mayab' - Nimatijob'al - Universidad Maya. En D. Mato (coord.). *Diversidad cultural e intercultural en Educación Superior* (317-326). Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Belancic, K., Zmyvalova, E., Kroik, D., Helander, H., Torjer, O. (2025). Institutionalised Sámi education in Norway, Sweden, Finland, and Russia. En P. Keskitalo, T. Olsen, A-L. Drugge y R. Rahko-Ravanti (eds), *Embracing diversity: Saami education theory, practice and research* (pp. 109-127). Brill Academic Publishers. https://doi.org/10.1163/9789004714847_007
- Black, V. (2013). *Tribal Colleges and Universities: Perceptions of Presidents and Students*. Dissertation Submitted to the Graduate Faculty of the University of Georgia in Partial Fulfillment of Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy.
- Casauz Arzu, M. (2009) El Genocidio: la máxima expresión del racismo en Guatemala: una interpretación histórica y una reflexión. Journée d'Étude - Séminaire "Usages politiques du passé" IEP-Master HRI / IDA-Rennes / EHESS-Mascipo. Recuperado de: <https://doi.org/10.4000/nuevo-mundo.57067> (28-01-2025).
- Casauz Arzu, M. (2021) El diagnóstico del racismo y la discriminación en Guatemala: Metodología cualitativa y participativa para la elaboración de una política pública. *Vibrant*, Vol. 18. Dossier Anthropology on Latin America and the Caribbean today: New Theoretical and Methodological Challenges. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/1809-43412021v18a807> (28-01-2025).
- Castellanos Gutiérrez, M. E. (2016) Estudio sobre las artes del Palacio Nacional de la Cultura y folleto informativo. Trabajo del Ejercicio Profesional Supervisado. Universidad de San Carlos de Guatemala, Facultad de Humanidades, Departamento de Arte.
- CEPS (2025). Consejo de la Enseñanza Privada Superior (CEPS). Fundamento Legal. Recuperado de http://www.ceps.edu.gt/ceps/constitucion_politica (16-02-2025).
- Ceto, P. (2019). Universidad Ixil: Indígena, comunitaria y pluricultural. En D. Mato (coord.). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Colaboración Intercultural, experiencias y aprendizajes*. (427-439). Edunترف. <https://untref.edu.ar/uploads/Documentos/2-pdf.pdf>
- Chojoj Mux, J. (2012). Políticas de Educación Superior y Pueblos Indígenas (Maya, Garífuna y Xinca) en Guatemala. En: D. Mato (coord.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas* (317-346). Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- CRES 2018 (2018) Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe - CRES 2018. <http://www.cres2018.unc.edu.ar/uploads/Declaracion2018-Esp-CRES.pdf>
- CRES+5 (2024) Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe - CRES+5. https://cres2018mas5.org/wp-content/uploads/2024/03/Declaracion-CRES5-EJES-TEMATICOS_15-3-2024_ES.pdf
- Delgadillo Cely, I. S. (2024). Universidad Ixil de Guatemala: más allá de la monocultura de la razón occidental. *Enunciación*, 28(2), 254-268. <https://doi.org/10.14483/22486798.20406>
- Durie, M. 2005. Indigenous Higher Education: Māori Experience in New Zealand. An Address to the Australian Indigenous Higher Education Advisory Council. Canberra (11-01-2005).
- Giracca, A. (2008). *edumaya: una experiencia de educación superior intercultural desde la Universidad Rafael Landívar. Diversidad cultural e intercultural en Educación Superior* (307-315). Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

- INE - Instituto Nacional de Estadística (2019). Resultados del Censo 2018. XII Censo Nacional de Población y VII de Vivienda. Ciudad de Guatemala: INE.
- INE (2023) Compendio Estadístico Enfoque de Pueblos 2022. Ciudad de Guatemala: ine.
- Larios, B. (2025) "Presidente participó en la conmemoración de los 30 años del Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas". Agencia Guatemalteca de Noticias. 31-03-2025. <https://agn.gt/presidente-participo-en-la-conmemoracion-de-los-30-anos-del-acuerdo-sobre-identidad-y-derechos-de-los-pueblos-indigenas/>
- López, L.E. (2023). Hacia la interculturalización y desracialización de la educación superior en Guatemala. En G. Czarny, C. Navia, S. Velasco y G. Salinas (coords.) *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica* (37-79) Universidad Pedagógica Nacional, México y CLACSO.
- Mahtani, N. (2024). "Las universidades mayas quieren sacar de la oralidad los conocimientos indígenas". Entrevista al Doctor Vitalino Similox en: América Futura, El País (Madrid) 07-12-2024. Recuperado de: <https://elpais.com/america-futura/2024-12-07/las-universidades-mayas-quieren-sacar-de-la-oralidad-los-conocimientos-indigenas.html> (13-02-2025)
- Mato, D. (2008). Différence culturelle, interculturalité et enseignement supérieur en Amérique latine. Profil et contribution de certaines universités indigènes de la région andine. *Cahiers de Recherche sur l'Éducation et les Savoirs*. 7, 49-66. <https://doi.org/10.4000/cres.777>
- Mato, D. (coord.) (2009). *Instituciones Interculturales de Educación Superior América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).
- Mato, D. (2010). Las iniciativas de los movimientos indígenas en educación superior: un aporte para la profundización de la democracia. *Nueva Sociedad*, 227, 102-119. <https://nuso.org/articulo/las-iniciativas-de-los-movimientos-indigenas-en-educacion-superior-un-aporte-para-la-profundizacion-de-la-democracia/>
- Mato, D. (2014). Universidades Indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos. *Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior* V.14.: 17-45.
- Mato, D. (2018a). Educación Superior y Pueblos Indígenas: Experiencias, estudios y debates en América Latina y otras regiones del mundo. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*. 6(2): 41-65
- Mato, D. (2018b) Indigenous peoples and Higher Education. En: Hilary Callan (ed.) *International Encyclopedia of Anthropology*. Volumen 6, págs.: 3216-3227. Wiley-Blackwell
- OEI (2015). Situación de los derechos humanos en Guatemala: Diversidad, desigualdad y exclusión. Organización de Estados Americanos, Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (OEI/Ser.L/V/II.Doc. 43/15). Recuperado de: <https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/guatemala2016.pdf> (25-03-2025)
- OEI (2016). Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Recuperado de: <https://www.oas.org/es/sadye/documentos/res-2888-16-es.pdf> (03-03-2025)
- OIT (2014). Convenio Núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Lima: OIT/Oficina Regional para América Latina y el Caribe, 2014. Recuperado de: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf (03-03-2025)
- ONU (1948) Declaración Universal de Derechos Humanos. Organización de las Naciones Unidas Recuperado de: <https://www.ohchr.org/sites/default/files/spn.pdf> (25-03-2025)
- ONU (1965) Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial. Recuperado de: <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-convention-elimination-all-forms-racial> (03-03-2025)
- ONU (1995) Anales. Guatemala. Acuerdo sobre identidad y derechos de los pueblos indígenas. Ciudad de México, 31-03-1995. Recuperado de <https://www.almg.org.gt/wp-content/uploads/2020/05/j-Acuerdo-Sobre-Identidad.pdf> (16-02-2025)
- ONU (2007) Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Recuperado de: https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf (03-03-2025).

- ONU (2024). “Violaciones y abusos de los derechos humanos a la educación, la libertad académica y otros derechos fundamentales contra estudiantes, docentes, directivos académicos y otro personal universitario”. Informe del Grupo de Expertos en Derechos Humanos sobre Nicaragua, presentado ante el Consejo de Derechos Humanos. 55° período de sesiones (A/HRC/55/CRP.6). <https://www.ohchr.org/es/press-releases/2024/11/nicaragua-un-experts-document-serious-human-rights-violations-targeting>
- República de Guatemala (1965) Constitución de la República de Guatemala decretada por la Asamblea Constituyente en 15 de septiembre de 1965. (Descargada de https://data.globalcit.eu/NationalDB/docs/GU_Constitution%201965_as%20enacted_ORIGINAL%20LANGUAGE.pdf , el 10-02-2025)
- República de Guatemala (1993) Constitución Política de la República de Guatemala, 1985 con reformas de 1993. Reformada por Acuerdo legislativo No. 18-93 del 17 de noviembre de 1993.
- Romero, Wilson, Orantes Ana P. y Zapil, Samuel (2018). Estudio sobre racismo, discriminación y brechas de desigualdad en Guatemala. Ciudad de México: CEPAL, ONU.
- Serrano Echeverría, J. (2024). La Guatemala maya reescribe la palabra universidad. En: América Futura, *El País* (Madrid) 07-12-2024. Recuperado de: https://elpais.com/america-futura/2024-12-07/la-guatemala-maya-reescribe-la-palabra-universidad.html?event_log=oklogin (13-02-2025)
- Similox, V. (2019). Experiencias de colaboración intercultural de la Universidad Maya Kaqchikel en actividades de servicio, investigación y aprendizaje con comunidades del pueblo maya-kaqchikel. En D. Mato (coord.). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Colaboración Intercultural, experiencias y aprendizajes.* (441-449). Eduntref. <https://untref.edu.ar/uploads/Documentos/2-pdf.pdf>
- Similox, V. (2022). Ciencia, filosofía y tecnología de los pueblos mayas: un paradigma de educación, que propicia la plenitud humana, la armonía con la naturaleza y el cosmos. *Revista Educación Superior y Sociedad.* 34 (2): 259-302. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i2.724>
- Van Akkeren, R. (2021) *Los mayas nunca se fueron hoy hablan Q'eqchi'.* Guatemala: Piedra Santa.
- Wind, A. (2011). *Las universidades indígenas en el mundo 1960-2010.* Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz.
- Wind, A. (2013). *Las universidades indígenas: Experiencias y visiones para el futuro.* Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz.

Яэфле

jo



*Y así era: en el lugar donde estaba el espejo, sólo se
veía un pedazo de cielo azul con nubes blancas.*

Fernando del Paso



"Como 40 regulares..."



Hace algunos buenos años, Gerardo Lammers sentaba algunas líneas ensayoperiodísticas acerca de la obra gráfica de don Fernando del Paso, a ratos hasta por él mismo tan arrumbada.

Entre las muchas cosas que ponía a disposición del análisis en dicho artículo publicado en *Confabulario* de El Universal, Lammers presume, de una entrevista hecha al autor de *José Trigo* para la revista *Viceversa* —mientras preparaba su exposición, *2000 caras de cara al 2000*, exhibida aquel año en el Museo de Arte Moderno—, la brillante respuesta del maestro a la cuestión de cómo se calificaba como pintor:

“Creo que no soy un pintor bueno, pero soy como cuarenta regulares...”, le respondió Del Paso con el humor característico de quien se sabe enterado de la razón.

Así, celebrando sus 90 años que este 2025 cumpliría de vida, asistimos a una pequeñísima muestra de los 40 pintores regulares que fuera Fernando del Paso en esta entrega de *Universidades*, alargando una conversación muy poco conocida que él mismo sostuvo consigo mismo en un maravilloso juego y cortometraje mélièsiano que una de sus hijas, la cineasta Paulina del Paso, construyó entre 2012 y 2015, y a la que tenemos acceso, gracias a su inmensa generosidad, en el QR al final de la página.

Del Paso apasionados

Sentados en un olivoso sillón se hallan Fernando del Paso escritor, a la siniestra, y Fernando del Paso pintor, a la diestra. De frente, ya se sabe, son un disímbolo espejo entrecruzado.

El primero, vestido de impecable, inicia un diálogo imposible señalando, cordial aunque falsamente sorprendido, que la cara del otro se le hace muy conocida. El pintor, tan claridoso como machacado por horas de trabajo en manchas de camiseta, rápidamente comienza a aclararle:

—... Yo soy tu otro yo... Un dibujante con aspiraciones a pintor... Y tú eres un pequeñoburguesitobienvestido...

Ese mismo de pincel en mano, luego de insular al escritor, declara que ha vivido oprimido por el de la pluma en ristre.

No lo deja pintar, reclama, por andar escribiendo, y ya sabemos que su obra literaria puede comenzar a medirse en miles de páginas de pensarla ligera. El literato, acechado, acepta despejando: no puede dejar de escribir, pero sólo para lograr que el dibujante continúe pleno, libre.

Amagan con pelearse como haciéndose de palabras. Se desorganizan de manos. Uno escribe con la mano derecha y el otro dibuja con la izquierda. Dos Yoes dice que son el fachoso.

Pero Del Paso escritor quiere dejar en claro que no pueden ser dos, sino uno en dos personas distintas. Tanto que dice ser capaz de palabrear con la mano con la que el otro colorea. Y el otro, nunca menos, dice que también es capaz de intercambiarse de extremidad para demostrarle.

—A ver...

Dicen al unísono, y en la disolvencia queda la reta para siempre. Y es que cuántas vidas le hicieron falta a Fernando del Paso para hacer más de lo que hubiera querido, incluso.

Cocinar más, alentar más a artistas en su calidad de diplomático en Europa, escaparse más al cine, dirigir teatro, escribir al dedillo la historia de las religiones como quiso al final de su vida, pasar más tiempo olfateando el óleo y el acrílico y la acuarela. En fin.

No hay duda que en esa obsesión por abarcarlo todo, conocida y a veces famosa obsesión dentro de su literatura, también nos enseñó algo en el camino de la plástica.

Porque si bien él sintió que le faltaba tiempo de su escritura para dedicarle al lienzo, las escapadas que pudo darse efectivamente fueron las necesarias para que 40 pintores trabajaran juntos en obras infinitesimales. Cada milímetro configurado por cada segundo que tuvo a su disposición.

De verse. Cualquier imagen suya, por mínima o diseccionada, si usted se acerca, resguarda en su escherista barroco surreal basquiático vastas variadas variopintas estampas que entre sí dialogan en toda su imposibilidad, tal como en el cortometraje el reflejo de los Del Paso desbordando sus pasiones.







El viaje real hacia lo irreal

*Para que exista una utopía necesita haber un lugar,
imaginario en sentido más estricto del término,
o real, en el más inquietante.*

Federico Guzmán Rubio.

LUIS E. MELCHOR FLORES

Colegio Suizo de México, Centro Universitario Incarnate Word.

Durante siglos en la historia de la humanidad el tema de lo real ha servido como producto y consecuencia de infinitas discrepancias, polémicas y, por supuesto, de discusiones, ya que, en tanto término ligado entre la *idea* habitada en lo más interno del conocimiento y *materia* habitada en lo más propio del objeto, se tiende un vaivén que va confabulando para darle sentido al delgado vínculo entre lo subjetivo y lo objetivo.

Desde el desarrollo del lenguaje humano se ha dado la necesidad de no querer sentirse ajeno al mundo, sea por seguridad o por pertenencia, quizá porque sí, lo más probable es que por cualquiera de las razones que se haya dado, se ha ido moldeando ese mundo humano a manera de “construcción social”, tanto en terrenos psicológicos como filosóficos se ha cuestionado mucho sobre si de esta manera es que la realidad no es otra cosa más que lo que el humano ha hecho de sí mismo a partir de la aplicación de su idea sobre la realidad, o si la realidad material es la que ha provocado e influido en esta misma construcción.

¿Acaso la idea es la que moldea la realidad o la realidad moldea las ideas? polémica nada sencilla, aunque de manera un tanto obvia sirve como ejemplo para demostrar el “funcionamiento” (si es que así se le puede llamar) del *mundo humano*.

Es esta dialéctica de lo ideal y lo real, la que sirve de ejemplo para tratar de comprender el caótico mundo humano, aunque en ocasiones parezca hasta paradójico, en la mayoría de estas veces se vuelve más que paradójico. Contingente, para que haya una idea se necesita de una realidad que exigen las ideas. Entonces, si resultase verdad que, aunque parezcan opuestas, la idea y la realidad se complementan.

¿Qué pasa cuando pensamos que la realidad es una construcción?, ¿No su opuesto sería la destrucción? ¿Sería ésta dialéctica la que mejor define al mundo humano? La construcción como relación necesaria a la destrucción a su vez que la destrucción terminará regresando a la exigencia de volver a construir, sea sobre tierras nuevas o sea sobre viejas ruinas, ningún lugar se escapa.

“No hay tal lugar”, pero sí lo hay, o lo hubo, Aunque las cosas, como siempre, no salieran como se esperaba. Quizá en el futuro todo será mejor o quizás en el pasado, muy pasado, todo fue mejor y simplemente nos seguimos yendo al carajo.

Son las palabras con las que el maestro en letras hispánicas Federico Guzmán Rubio (Cd. de México 1977), comienza su más reciente libro *Sí hay tal lugar*, viaje a las ruinas de las utopías latinoamericanas, Taurus 2025, una obra que nos invita repensar dónde se haya la línea que divide, a la vez que vincula, la realidad de lo irreal, con la que anteriormente hemos tratado, y es que, además de teorizar la complejidad de los conceptos de realidad y utopía, se adjudica el compromiso de ir más allá de la teoría y asume la responsabilidad de investigar de manera arqueológica y antropológica las ruinas de aquellos lugares que en Latinoamérica fungieron como visionarios proyectos utópicos; Fordlandia o la utopía industrial (1928), Colonia Cecilia o la utopía anarquista (1890), Nueva Germania o la utopía racista (1886), Pátzcuaro o la utopía cristiana (1539), Argirópolis o la utopía republicana (1850), Solentiname o la utopía revolucionaria (1965), y Santa Fe o la utopía neoliberal (1982). Cada una de las utopías divididas en capítulos y acompañadas de un subtítulo que sintetiza en parte la intención con las que pretendieron ser edificadas, o la finalidad a la que aspiraban aún cuando ninguna lo haya alcanzado. De tal manera “Sí hay tal lugar...” no sólo se vuelve una obra agradablemente paradójica, sino también resulta una grata invitación a la polémica, provocadora y envolvente.

Sin negar que cada una de las utopías convertidas en capítulos son distintas experiencias, independientes y adecuadamente vinculadas, son también unificadoras en las advertencias que el prólogo claramente define y delimita, desde el principio atrapan con tal claridad que no dan tregua a la confusión, o discrepancias, pues con la precisa relación entre el ensayo y la investigación logra conectar algunos de los más recónditos ideales humanos con la transformación misma del mundo que habita: *Tal vez sea culpa de la realidad, que lo estropea todo. O tal vez lo*



peligroso sea la imaginación, tan inocente y tan traicionera. Sin embargo, a veces, aunque nunca como se planearon, las cosas no salen tan mal.

¿Qué más mal podrían salir si ya de por sí estamos mal? se preguntará, sirviendo como una línea que nos lleva a situarnos en la mentalidad de aquellos utópicos que se aventuraron a desafiar a lo irreal o lo “imposible”, es entonces lo utópico ese navegar a contracorriente.

“Sí hay tal lugar” se convierte en el desafío de transformar una realidad que, a fin de cuentas, todos perseguimos, a excepción de quienes en su volitiva pasividad no buscan más, por quedarse en la idea de que no hay tal lugar, no puede haberlo, o peor aún, ni les interesa si lo haya o no. Es así que, conjeturando dicha enfrenta entre el lugar que no hay y el que sí hay, Federico asume la tarea de retraer las esperanzas que en algún momento se convirtieron en realidad a una época de distopías, donde la fugacidad sólo se permite el desahucio de una vida socialmente mejor, dando muestra que sólo rompiendo paradigmas es como se pueden construir las utopías y trasladarlas desde lo literario como Ítaca, la Ciudad del sol, la Nueva Atlántida o Utopía hasta la realidad como un Solentiname, Pátzcuaro o un Santa Fe. ¿Qué ocurre cuando las utopías se quieren llevar a la realidad?

La respuesta más clara y aunque polémica se encuentra escondida en el texto, donde existe un continuo cuestionamiento de la lectura; ¿todo está dicho o hay que volverlo a decir? o aún más allá ¿Todo está hecho o habrá que pensar en volverlo a hacer? Como nos dice nuestro autor; es necesario cuidar de aquellos viajes, ya que quien viaja a una idea y sólo busca ideas acaba por no ver la realidad.

La pregunta rectora sobre si ¿Es por la realidad que se construyen las utopías o si son las utopías las que moldean a la realidad? más que paradójica, se convierte en complementaria, una dialéctica que vuelve a traer a la vida aquellas bitácoras del capitán que navega hacia lo irreal a pesar de las tempestuosas aguas de la realidad.

El estilo de combinar investigación y ensayo, además de crónica y filosofía, logran hacer que el lector viaje junto al autor por cada una de las utopías que se van describiendo, pero no a manera de turista como bien nos lo menciona Federico, sino más bien de mochilero, porque de esta forma no sólo se conoce el lugar como un externo que va aprendiendo lo que por encimita quieren que sepa, sino escuchando tanto los sueños como las pesadillas de quienes habitan o habitaron las ruinas de aquellas utopías, de tal manera que se llega a obtener de primera mano la narrativa de aquellos mundos irreales que trastocaron a los lugares reales.

Es en pocas palabras un viaje real hacia el mundo de lo irreal, cosa nada fácil, muy al estilo de un buen Odiseo, Finnegans, Gulliver o Cándido, la aventura de Federico no sólo radicó en convertir su viaje en un libro, o aún más allá, que esta misma obra se convirtiera en otros nuevos viajes no sólo literarios sino hasta filosóficos, logrando que el mismo libro se convierta a su vez en una utopía irrealmente real

ANALHI AGUIRRE, UDUALC

En tiempos como estos, en los que los estereotipos de género están en plena revisión y cambio, una obra de teatro como *Andantes*, con dramaturgia de Georgina Tapia Mejía y la dirección de Enrique González, se vuelve fundamental.

Tres hombres se encuentran en la sala de emergencias de un hospital. Cada uno tiene diferentes dolencias, relacionadas, no sólo con su edad y vivencias actuales en las que vivimos, como el estrés y la ansiedad, sino también afines a sus experiencias vitales.

Estos tres andantes, que circulan por el devenir de sus existencias, deben enfrentarse con sus achaques de un cuerpo que ha pasado cierta cantidad de años, pero que, además, recibe las consecuencias de las decisiones tomadas en su pasado, y también en el presente de sus vidas.

Uno de ellos tiene cáncer de próstata. Por su propia boca nos enteramos que orgullosamente ha sido infiel durante todo su matrimonio, al mismo tiempo que se ha ocupado de sí mismo y de su exitosa carrera de músico. El otro sufre del corazón. Básicamente ha vivido sin haberles podido expresar sus sentimientos a sus hijos, manteniendo una relación con su esposa, quien se ha encargado de ejecutar ese rol sentimental, que él no ha sido capaz de lograr en su familia. El tercero de nuestros protagonistas ha sufrido un accidente cardiovascular, que no puede aceptar, debido a evitar enfrentar la realidad de su vida.

Se trata de tres masculinidades que andan en un mundo nuevo y, a la vez, no tanto. Es que estamos caminando, andando, sobre una incertidumbre que, sin embargo, parece apuntar a alcanzar a una humanidad más consciente de sí misma. Y aunque la obra *Andantes* tenga como protagonistas a tres hombres, su intención hace, por un lado, que empaticemos con ellos sin importar nuestro sexo o género (a pesar de que al comienzo sea exactamente lo contrario) y, por otro, nos enfrenta con nuestros propios prejuicios.

Y esta es, quizás, una de las partes más interesantes de *Andantes*. En medio de estas tres caminatas, en el interior de una íntima, pero desoladora sala hospitalaria, una enfermera se encarga de contarnos sin ningún tipo de subjetividad posible, la “verdad” de estos tres personajes.

Entonces, el próximo comentario viene a cuento: es una mujer que encarna el discurso científico prácticamente inamovible quien nos “deconstruye” la imagen de estos hombres abandonados por su misma incapacidad de reflexión valiente y certera.

Andantes es una obra ad hoc para cualquier tipo de sociedad actual, e incluso para una futura que buscará conocer de qué modo andábamos sobrellevando nuestros desconsuelos, inseguridades, enfermedades, a la vez que nuestros amores, aciertos, solidaridad y empatía. Su texto es un lujo que cuenta con la profundidad suficiente para hacernos llorar, reír, y, ante todo, apreciar la vida.



Todos los días del 1 de Abril al 27 de Mayo 2025
20:00 Hrs. (sólo el 22 de Abril no hay función)

Foro Shakespeare

Zanora No. 7 Col. Condesa, CDMX

UDUALC

75 AÑOS

211
NÚMEROS

UDUAL

UREVISTA
UNIVERSIDADES



2

ÉPOCAS

1950 - 1990

1991 - 2025



102
NÚMEROS

HASTA
1985

5 ANUARIOS
1986 - 1990

104
NÚMEROS

DE 1990 A
NUESTROS DÍAS



76
VOLÚMENES

3

SERIES

DE SU 1^{ra} ÉPOCA

1950 - 1959

1960 - 1979

1980 - 1990

VOICES *of Mexico*

FOOD AS VOICE



Xanic Galván Nieto, @xan_ic

Issue 125, Spring 2025

MAGAZINE Published entirely in English, brings you essays, articles and reports about the economy, politics, the environment, international relations and the arts.



CISAN • UNAM
ISSN: 0186-9418

CTVn

