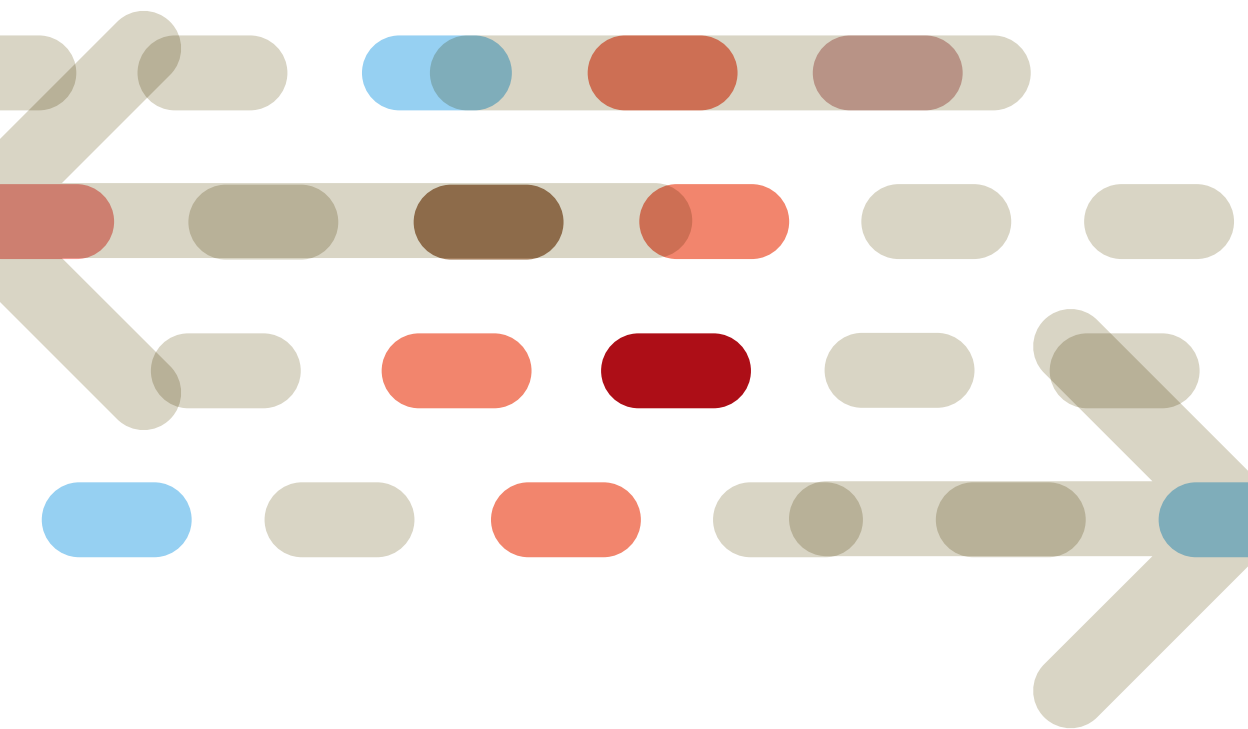


Investigación-diagnóstico sobre la situación de la enseñanza de la Economía

EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO PÚBLICO ESPAÑOL



Economistas
sin Fronteras

Autoría:

Astrid Agenjo-Calderón (coordinadora), MGiulia Costanzo Talarico,
Nazareth Gallego-Morón, Laura Martínez-Jiménez y Laura Tejado Montero

De:



Por encargo de:



Coordinación de la edición:

María Luisa Gil Payno

Diseño editorial y maquetación:

Mejor (somosmejor.es)

ISBN: 978-84-09-25490-3

Noviembre de 2020



Esta publicación ha sido realizada con el apoyo financiero de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), con cargo al proyecto «La Agenda 2030 y los ODS: cambiar la economía para transformar el mundo II (2018/PRYC/001418)». El contenido de dicha publicación es responsabilidad exclusiva de sus autoras y no refleja necesariamente la opinión de la AECID.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons. Se permite libremente copiar, distribuir y comunicar esta obra siempre y cuando se reconozca la autoría y no se use para fines comerciales. No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra. Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/>

Investigación-diagnóstico sobre la situación de la enseñanza de la Economía

EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO PÚBLICO ESPAÑOL


Resumen Ejecutivo






Economistas
sin Fronteras

La visión dominante de la Economía se suele asociar a la escuela de pensamiento neoclásica, cuyos pilares básicos no han cambiado pese a la diversificación y fragmentación de esta a lo largo de los años. Las **críticas** a esta visión son numerosas y proceden de múltiples corrientes y enfoques económicos. En general se entiende que, aunque esta escuela haya realizado una aportación histórica y resulte útil en algunos aspectos, hay enormes posibilidades de mejora, debate y aprendizaje desde

La escuela de pensamiento neoclásica se presupone como el único paradigma riguroso, científico y políticamente válido, ejerciendo un “insano monopolio intelectual” (Rethinking Economics, 2017) en la enseñanza, la investigación, la asesoría política y el debate público.



otros enfoques y disciplinas. De hecho, una de las críticas fundamentales es que esta forma de pensamiento económico se presupone como el único paradigma riguroso, científico y políticamente válido, ejerciendo un “insano monopolio intelectual” (Rethinking Economics, 2017:1) tanto en la enseñanza, la investigación, la asesoría política como el debate público, quedando el resto de las perspectivas marginadas y excluidas. Este estudio se centra explícitamente en las consecuencias sobre la enseñanza de la Economía, ámbito en el que se detectan los siguientes problemas:

1. Falta de análisis y cuestionamiento crítico de los supuestos y metodología de las teorías y modelos neoclásicos.
 2. Falta de pluralismo.
 3. Desconexión con la realidad.
 4. Falta de análisis histórico y ético.
 5. Falta de capacitación crítica del alumnado.
 6. Ausencia de perspectiva de género.
- 
- 
- 

La investigación tiene como objetivos realizar un diagnóstico de la enseñanza de la Economía en las universidades públicas españolas; e identificar propuestas para adoptar un enfoque plural y transversalizar contenidos que apuesten por transformar el modelo económico desde una perspectiva feminista, ecológica y de derechos humanos.

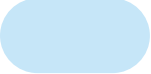
Para aproximarnos a tales problemas, esta investigación realiza un estudio de caso concreto en el contexto español. Los objetivos generales se dividen en dos grandes líneas: una centrada en el **análisis y diagnóstico de la situación** de la enseñanza de la Economía en las universidades públicas españolas; y otra centrada en las **propuestas para adoptar un enfoque plural y transversalizar contenidos**, dentro del currículo educativo, que apuesten por transformar el modelo económico desde una perspectiva feminista, ecológica y de derechos humanos, con especial atención al ámbito local y su relación con lo global. En concreto se persigue:

- Analizar la evolución del enfoque de los planes de estudio de Economía en las universidades públicas españolas.
- Analizar las percepciones y demandas realizadas por parte del profesorado y el alumnado de Economía, así como de los agentes de la cooperación universitaria.
- Identificar propuestas formativas y metodológicas para incorporar una visión plural y transversalizar contenidos.
- Para responder a tales objetivos, se ha adoptado un enfoque metodológico mixto a través de la aplicación de métodos cualitativos (recopilación documental y entrevista) y cuantitativos (encuesta).

Por un lado, a través de la recopilación documental, se analizó la potencial dimensión y evolución crítica del enfoque de los planes de estudio de Economía en las universidades públicas españolas. Para ello se ha llevado a cabo la **recolección, selección y análisis de guías docentes de tres asignaturas concretas (Macroeconomía, Historia económica y Economía laboral/del trabajo o Mercado de trabajo)**, así como de los catálogos de materias optativas

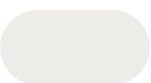

y de proyectos de innovación docente de 15 universidades públicas españolas que imparten el grado de Economía, seleccionadas en base a criterios de tamaño (el número de alumnado matriculado en el curso académico 2018-2019), seleccionando 5 grandes, 5 medianas y 5 pequeñas, y criterios de calidad (por su aparición en el *ranking QS Top Universities* y el establecido anualmente por *El Mundo* acerca de los 50 mejores grados en España). Se han tomado como fechas clave de referencia y comparación la implantación del Plan Bolonia y el estallido de la Gran Recesión, resultando, así, dos periodos de análisis: pre-Bolonia/crisis (anterior al curso 2007-2008) y post-Bolonia/crisis (curso 2009-2010 en adelante).

Por otro lado, se han llevado a cabo entrevistas semiestructuradas y en profundidad, con el objetivo de **analizar las experiencias, percepciones y demandas** realizadas por parte del profesorado y alumnado de Economía y los agentes de cooperación universitaria.




Por último, una vez se había producido un acercamiento y exploración del objeto de estudio a través de las entrevistas, la aplicación de un método cuantitativo permitió determinar la magnitud de dicho fenómeno. Para ello, se diseñó e implementó una encuesta al profesorado y alumnado de Economía.

Los resultados se dividen en dos grandes bloques: 1) análisis de los planes de estudio; 2) análisis de percepciones y experiencias del alumnado y del profesorado.

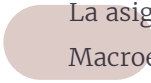


Principales resultados del análisis de los planes de estudio




Con respecto a los planes de estudio, las principales conclusiones son las siguientes:

La asignatura de Macroeconomía mantiene mayor solidez y uniformidad tanto en los periodos pre- y post-Bolonia/ crisis como en las distintas universidades. Se trata de una materia fundamental, que sienta las bases — estandarizadas, uniformadas y comunes— de la enseñanza de la Economía en los primeros años de formación universitaria.




La asignatura de Historia económica sigue la estela de Macroeconomía. Los resultados obtenidos indican que la materia goza de reconocimiento y solidez en los planes de estudio de las universidades analizadas, además de formar parte de ese grupo de asignaturas básicas que articulan los fundamentos de la enseñanza de la Economía durante los primeros años de carrera y del que también forma parte Macroeconomía. Así, con la integración de Historia económica como materia fundamental, obligatoria y de peso curricular considerable, los planes de estudio parecen aproximarse, aunque sea tímida o parcialmente, a una concepción interdisciplinar de la enseñanza, la docencia y la investigación de la Economía.




Finalmente, los resultados sobre el análisis formal de la asignatura de Mercado de trabajo, convencionalmente vinculada al área de Microeconomía, la muestran como la materia más irregular o menos homogeneizada entre centros, así como la más prescindible o menos relevante de las analizadas, al tratarse, en la mayoría de las ocasiones, de una asignatura optativa e, incluso, ausente en algunos planes de estudio.

Las asignaturas de Macroeconomía e Historia económica mantienen mayor solidez y uniformidad en los planes de estudio de las universidades analizadas, mientras que la de Mercado de trabajo es la más irregular y menos relevante, al tratarse, en la mayoría de las ocasiones, de una asignatura optativa e, incluso, ausente en algunos planes de estudio.



Estos datos sugieren, por un lado, que, pese a la creciente centralidad del mercado de trabajo como articulador de la vida de las personas, esta no sea una asignatura también central en los estudios de Economía, particularmente en los planes de estudio más recientes, que ya han tenido tiempo de absorber con rigor académico la experiencia de la Gran Recesión. Por otro lado, cabe cuestionarse si la marginalidad de esta materia implicaría también una minusvaloración o menor preocupación por el estudio de la Economía en un sentido más próximo a las personas y los problemas realmente existentes en una dimensión meso y micro, frente a la centralidad convencional de los sistemas y las grandes instituciones y corporaciones como objetos particularmente importantes de estudio.

En lo que concierne al análisis cualitativo de la (potencial) dimensión y evolución crítica o heterodoxa, se ha examinado: la adopción de una perspectiva crítica y su evolución en las guías docentes; la inclusión de la crisis económica o financiera de 2008 en las guías docentes; las referencias bibliográficas (básicas/obligatorias) con una perspectiva de género; el enfoque de la oferta optativa y su posible evolución crítica; y la potencial perspectiva crítica de los proyectos de innovación docente (PID).



En primer lugar, en el estudio se ha observado que, de un total de 79 guías docentes analizadas, el 26,6% (21 guías) incorporan una perspectiva crítica o heterodoxa de la enseñanza de la Economía: 4 en Historia Económica y 17 en Mercado de Trabajo. En todo caso, se comprueba que esta integración de visiones alternativas de la Economía se hace de manera parcial, puntual o circunscrita a determinados aspectos o temáticas concretas dentro de la asignatura (desigualdad de género, por ejemplo). En definitiva, y aunque en la inmensa mayoría de guías docentes de las tres asignaturas analizadas se incluye como objetivo o competencia específica el desarrollo del “espíritu crítico” y la “capacidad de análisis crítico” del alumnado, la exposición de sus temarios y contenidos dan buena cuenta de la limitada integración de perspectivas, propuestas o teorías alternativas críticas-heterodoxas que pongan en discusión los principios económicos clásicos o dominantes. Algo muy parecido ocurre con la perspectiva de género, las desigualdades (en general), la discriminación, el medioambiente y el compromiso ético: si bien algunas guías mencionan en sus objetivos/competencias que el alumnado conocerá las causas de las desigualdades y discriminaciones (de género, raza, renta), el desarrollo del temario y los contenidos

de las asignaturas no abordan específicamente estos asuntos, y menos aún desde una perspectiva crítica. La tendencia general detectada indica que dichas materias reproducen una mirada clásica-ortodoxa de la teorización y la enseñanza de la Economía. **El 73,4% de las guías analizadas expone la ausencia o invisibilización de miradas económicas alternativas o complementarias de carácter heterodoxo y, en los casos excepcionales en los que se incorporan menciones puntuales a dichas perspectivas críticas, estas no suelen ser presentadas en el mismo plano de relevancia o rigor de aquellas miradas ortodoxas.**

En segundo lugar, de las 40 guías docentes pertenecientes al periodo post-Bolonia/crisis, solo 6 hacen referencia expresa a la crisis económica o financiera iniciada en 2008, ya sea en sus objetivos, competencias, contenido/temario o bibliografía. De estas, 3 pertenecen a la asignatura de Macroeconomía; 2 a Historia económica y 1 a Mercado de trabajo.

En tercer lugar, en el total de referencias bibliográficas observadas en cada una de las asignaturas, las y los autores más citados en ambos periodos pre- y post-

Bolonia/ crisis son (por este orden en cada materia): Macroeconomía (Olivier Blanchard, N. Gregory Mankiw, Rudi Dornbusch y Stanley Fischer); Historia económica (Rondo E. Cameron, Francisco Comín, Mauro Hernández, Vera Zamagni, Enrique Llopis y Carlo Maria Cipolla); y Mercado de trabajo (Stanley L. Brue, Campbell R. McConnell, David A. Macpherson, Lluís Fina, Luis Toharia y Jordi Palafox). Además, siguiendo el análisis del informe Post-Crash Barcelona (2015), se comprueba que, en el caso de los autores más citados en las asignaturas de Macroeconomía y Mercado de trabajo, sus obras se enmarcan eminentemente en los preceptos de la escuela neoclásica. Asimismo, se señala que todas las autorías de referencia comparten origen occidental o desarrollan (o han desarrollado) su carrera académica y profesional en instituciones y centros europeos y norteamericanos y, además, presentan un claro sesgo de género: 15 de los 16 autores más citados en el total de las guías analizadas son hombres, frente a una única autora.

En cuarto lugar, se observa que **las asignaturas optativas representan un espacio más favorable o accesible para el cultivo de las perspectivas críticas**, tanto en el periodo previo a la implantación del Plan Bolonia y el estallido de

Los autores más citados en las asignaturas de Macroeconomía y Mercado de trabajo se enmarcan eminentemente en los preceptos de la escuela neoclásica. Asimismo, todas las autorías de referencia comparten origen occidental o desarrollan (o han desarrollado) su carrera académica y profesional en instituciones y centros europeos y norteamericanos y, además, presentan un claro sesgo de género

la crisis económica como en la etapa post-Bolonia/crisis, atendiendo a la potencial dimensión crítica que exponen sus títulos y catalogándolas en función de los bloques temáticos más frecuente en ambas etapas.

En quinto lugar, en la revisión de los PID se han identificado un total de 26 propuestas en el ámbito de la Economía y áreas afines (empresa, finanzas y relaciones laborales). Estas propuestas pueden clasificarse en diversos bloques temáticos, entre los que destacan, de

mayor a menor frecuencia: Empresa (10 proyectos); Nuevas tecnologías y herramientas digitales aplicadas a la enseñanza (5 proyectos); Competencias y capacitación del alumnado (5 proyectos); Profesionalización o integración laboral (5 proyectos); Enseñanza de métodos, metodologías o fórmulas concretas (4 proyectos). Ya en menor proporción, se identifican PID en otras áreas temáticas como: Metodologías y técnicas innovadoras en el aula (3 proyectos); Dimensión social de la Economía y/o la empresa (3 proyectos); Medioambiente y desarrollo sostenible (2 proyectos); Ética (2 proyectos); Historia económica (2); Interdisciplinariedad (2 proyectos); Innovación (2 proyectos); Emprendimiento (1 proyecto); perspectiva de género (1 proyecto); Macroeconomía y Economía internacional (1 proyecto). Por tanto, se comprueba que **más de un tercio de estos proyectos giran en torno, por un lado, al ámbito empresarial (especialmente, con relación a la gestión y la creación de empresas) y, por otro, al desarrollo y la enseñanza de metodologías concretas en el aula, destacando el papel de las nuevas tecnologías digitales.**

Principales resultados del análisis de las percepciones y demandas

del profesorado, alumnado
y agentes de cooperación
universitaria

Según la realización de las entrevistas y las encuestas, se pueden destacar seis bloques temáticos principales analizados: la existencia de un enfoque dominante en la enseñanza de la Economía y características; la homogeneización de los planes de estudio e impacto de la crisis; las necesidades/potenciales mejoras en la docencia de la Economía; los obstáculos para ampliar la docencia a perspectivas alternativas; las estrategias del profesorado y del alumnado interesado en una Economía plural; el papel de la Universidad en la sociedad.

En primer lugar, el 88,4% del profesorado encuestado estima que la visión neoclásica de la Economía es la perspectiva dominante en la docencia universitaria. El profesorado entrevistado también está de acuerdo con la afirmación de que existe una visión dominante en la enseñanza de la Economía. Esta articulación de la docencia en torno a una visión única de la Economía es también percibida por el alumnado entrevistado, quienes reconocen como enfoque dominante el “enfoque capitalista”. Los agentes relacionados con la cooperación universitaria entrevistados también han coincidido con la misma opinión.

El 88,4% del profesorado encuestado estima que la visión neoclásica de la Economía es la perspectiva dominante en la docencia universitaria. Esta es también la percepción mayoritaria entre el alumnado, quienes reconocen como enfoque dominante el “enfoque capitalista”.

En segundo lugar, al preguntar sobre la evolución de los planes de estudio en Economía, casi el 56% del profesorado no cree que estos hayan incorporado durante las últimas décadas otros enfoques heterodoxos o perspectivas alternativas a la visión neoclásica dominante. El profesorado entrevistado también afirma que no ha habido cambios destacables.

El 95,4% del profesorado encuestado valora como fundamental capacitar a su alumnado para cuestionar las teorías y modelos económicos presentados en clase.

En tercer lugar, el 95,4% del profesorado encuestado valora como fundamental capacitar a su alumnado para cuestionar las teorías y modelos económicos presentados en clase. Igualmente, el alumnado encuestado cree casi unánimemente que aprender a cuestionar las teorías y modelos económicos debe ser una competencia fundamental en su proceso de aprendizaje. El alumnado entrevistado también apunta que en la universidad falta el

espacio necesario para debate, que supone la imposibilidad de entrar en la crítica de los principios de la Economía dominante.

En cuarto lugar, **el profesorado entrevistado señala que existen dificultades y reticencias a la hora de introducir un enfoque pluralista en la enseñanza de la Economía.**

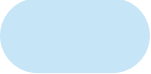
Los obstáculos indicados son relativos a la competencia de las facultades, la falta de interés del personal no formado en transversalizar el pluralismo, la falta de material técnico o la dificultad de insertar el enfoque en asignaturas troncales, entre otros.

En quinto lugar, el 56% del profesorado encuestado conoce bastante o mucho acerca de propuestas de Economía crítica en el ámbito de la docencia. El profesorado se vale de distintas estrategias y recursos para transversalizar su enseñanza con enfoques heterodoxos y alternativos. Las personas entrevistadas señalan que la posibilidad de integración depende de la rigidez del sistema académico, por tanto, se identifica una menor posibilidad de integración en particular en las asignaturas que reflejan tal rigidez (como las de Macroeconomía o Microeconomía por señalar algunas).

Finalmente, con respecto al papel de la Universidad en la sociedad, el profesorado entrevistado señala cinco aspectos fundamentales:

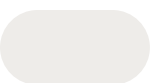

1. La acreditación de los títulos que confiere un capital simbólico para acceder al mercado del trabajo y por tanto representa una puerta de entrada para la ocupación.
2. La generación de conocimiento y metodologías orientadas especialmente al beneficio de las empresas, sobre todo en el caso de carreras más tecnológicas.
3. La construcción de herramientas para el mantenimiento del orden social y político.
4. La generación de conocimiento, opiniones y sentido crítico.
5. La formación del alumnado que representa el futuro de la sociedad.

El alumnado entrevistado, en general, tiene la opinión de que la enseñanza de la Economía en la universidad española presenta una cierta rigidez que no permite estar al tanto con las corrientes heterodoxas que podrían



ofrecer nuevas herramientas de análisis y para tratar problemas actuales fundamentales como el cambio climático, las desigualdades de género o los derechos humanos. Coinciden al señalar que la universidad tiene un papel relevante en la sociedad y que debería implementarse su potencial y accesibilidad.

Las y los agentes entrevistados evidencian una crítica generalizada al enfoque de la universidad excesivamente práctico y enfocado al mundo empresarial frente a la investigación de corte más teórico. A su vez, se valora positivamente el papel que la universidad juega en la sociedad actual. Por una parte, por el número de personas que pasan por ella, y por otra, precisamente por su labor investigadora y de generación de conocimiento.



Propuestas

Habiendo tomado nota de las problemáticas y demandas expuestas tras la realización de este diagnóstico, a continuación, se sugiere una colección de diez propuestas que bebe no solo de los resultados de este informe, sino también de los hallazgos y las recomendaciones de trabajos similares citados en páginas previas. El objetivo es actualizar y ampliar el catálogo de soluciones e iniciativas, tanto potenciales como realmente existentes, en el marco del Estado español. A continuación se presenta un resumen de las mismas:

1. Frente al reduccionismo, el aura de infalibilidad universal y la objetivación de las teorías y modelos neoclásicos en la enseñanza/aprendizaje universitarios de la Economía, la propuesta es: **fomentar, desde la docencia y otros espacios complementarios de formación, el análisis y cuestionamiento críticos del enfoque económico neoclásico**, de manera que este sea explicado (y comprendido) no como una verdad científica imperturbable e infalible, sino como una propuesta o interpretación particular —una de tantas otras— contextualizada y articulada por determinados intereses y (pre)juicios, pudiéndose someter, así, a críticas, revisiones, debates y enmiendas y abriendo la puerta, entonces, a la existencia válida de otras visiones alternativas de la Economía. Porque adoctrinar no es defender alternativas críticas al capitalismo, sino esconder y disimular los fundamentos profundamente ideologizados de la lógica y teorías capitalistas para hacerlas pasar por la verdad, por lo normal, lo mejor, lo deseado.

2. Frente a la unidimensionalidad y pauperización de la enseñanza universitaria de la Economía y el monopolio de la perspectiva neoclásica/ortodoxa, se propone: promover, con compromiso, rigor y sentido crítico, **el entendimiento de la disciplina económica como espacio plural de conocimiento y proposición, en el que tienen cabida diversidad de enfoques.** Es decir, no se trata ya únicamente, como se proponía en el punto 1, de desmitificar el paradigma neoclásico/ortodoxo y someterlo a una revisión crítica, sino de ampliar la mirada y el campo de la disciplina económica para aprender sobre otras propuestas también válidas, rigurosas, fundamentadas y, además, subversivamente creativas.

3. Frente a la desconexión de la Economía del resto de Ciencias Sociales y Humanísticas y la consideración de la disciplina económica como “científicamente superior” respecto a sus homólogas del campo social, se propone: **integrar una perspectiva educativa interdisciplinar,** tanto en el plano teórico como metodológico, rompiendo el mito de la autosuficiencia de la Economía para explicar y resolver las problemáticas sociales y poniendo en valor sus necesarias e históricas vinculaciones con otras disciplinas científicas,

ya sea mediante asignaturas específicas (creando materias nuevas o resituando en primera línea a asignaturas ya existentes, aunque ahora relegadas a un segundo plano) o a través de su transversalización en materias básicas, optativas y PID.

4. Frente a la abstracción, la descontextualización y el apriorismo de la visión neoclásica de la Economía, se propone: **(re)conectar la docencia de la Economía con los problemas socioeconómicos realmente existentes**, situando estas problemáticas y cuestiones reales en el centro de la enseñanza. De tal forma, se dotará al alumnado de explicaciones críticas y rigurosas y, sobre todo, pertinentes y actuales sobre experiencias como la Gran Recesión (prácticamente ausente de los planes de estudio analizados), la presente crisis económica global derivada de la pandemia de covid-19, la crisis de reproducción social y de cuidados o la emergencia climática, y sobre cuestiones concretas como la brecha salarial, la cadena global de cuidados, las discriminaciones y desigualdades en el mercado laboral o la conciliación y la relación mercado-familias. Además, se propone fomentar la transversalización de temáticas y enfoques alternativos como la perspectiva de género y (eco) feminista o los derechos humanos.

5. Devolver a la Economía su dimensión y responsabilidad éticas, ofreciendo al alumnado análisis rigurosos de las implicaciones éticas de las propuestas, ejecuciones y resultados de las distintas teorías económicas, así como de su impacto sociocultural. Se trata de explicar la Economía, tomando las palabras de Kalle Lasn, no como “un frío juego teórico”, sino como una disciplina y un conjunto de propuestas que intervienen y atraviesan nuestra realidad social, llegando “al corazón de lo que somos como seres humanos” (2015: 274).

6. Frente a la patriarcalización y masculinización de la Economía, se propone: **naturalizar la incorporación de la perspectiva de género en la enseñanza**, tanto para estudiar problemáticas sociales reales como para valorar las visiones y propuestas de la Economía Feminista, de manera que la integración de esta perspectiva arrastre, a su vez, a otras perspectivas y paradigmas críticos afines, como el ecológico o el relativo a los derechos humanos.

7. Centralizar y recopilar en un repositorio o fondo común y abierto todos los materiales, manuales, guías y recursos disponibles en el estado español sobre Economía crítica.

8. Generar materiales pedagógicos y accesibles sobre Economía crítica para el alumnado, disponibles en libre descarga o a un precio reducido y adaptados tanto a los distintos cursos de las carreras de Economía y áreas afines, como a la enseñanza interdisciplinar de la Economía en otros grados. Es decir, poner al alcance del propio alumnado —y no únicamente del profesorado— materiales de trabajo y guías teórico-metodológicas alternativas, estimulando, además, así, su formación autónoma crítica. Para ello, es muy importante, por un lado, que estos materiales estén elaborados por personas expertas y comprometidas con la Economía crítica y la enseñanza/divulgación —a las que se les reconozca y valore este trabajo justamente, tanto en términos económicos como de méritos investigadores/docentes— y, por otro, que desde organizaciones, redes, departamentos y profesorado afín se le dé difusión a este tipo de materiales a disposición del alumnado.

9. Transformar los sistemas de evaluación y méritos del profesorado universitario, para así fomentar la contratación y promoción de perfiles docentes interdisciplinarios, diversos y comprometidos con la formación continua y el empoderamiento y capacitación crítica del alumnado.

10. El despliegue y, sobre todo, la efectividad y alcance de estas propuestas implica el compromiso no solo del cuerpo docente universitario —y, hay que añadir, del profesorado de todas las etapas educativas previas—, sino también de órganos de gestión institucional de toda índole, de redes y organizaciones autónomas y ciudadanas y, por supuesto, del propio alumnado para transitar y enfrentar la rigidez, la intensa burocratización y las inercias conservadoras de la educación universitaria pública e institucionalizada. Además, la radical modificación de los planes de estudio y, en última instancia, del sistema académico universitario (y sus agencias y mecanismos adyacentes) es un objetivo ambicioso que trasciende las fronteras y capacidades del Estado español y que interpela al conjunto del Espacio Europeo de Educación Superior. La educación e (in)formación crítica, plural y de calidad dibuja una suerte de lógica circular, y es, precisamente, el combustible insustituible que estimula la movilización contra la precarización de la enseñanza pública.

En suma, transformar la educación para transformar la sociedad (y viceversa) resulta una responsabilidad de colosal magnitud y profunda complejidad. Por ello, todas las mentes y los cuerpos que se solidaricen con este proyecto de justicia social, calidad educativa y ensanchamiento democrático son bienvenidos y, sobre todo, necesarios.

Porque creemos que, en la universidad y la academia, como en cualquier espacio de nuestras relaciones y existencias, no debemos limitarnos —no deben limitarnos— a resistir y sobrevivir; también podemos imaginar, crear y empeñarnos en vivir esas vidas que merecen la alegría ser vividas.

