

REVISTA ELECTRÓNICA INTERUNIVERSITARIA
DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA REVISTA DE ESCUELAS NORMALES

<http://revistas.um.es/reifop>
<http://www.aufop.com/aufop/revistas/lista/digital>

Fecha de recepción: 18 de junio de 2013
Fecha de revisión: 24 de junio de 2013
Fecha de aceptación: 31 de julio de 2013

Saavedra, J., Suárez, E. & Ordoñez, V. (2013). Universidad y cambio social en tiempos de crisis: Descripción y evaluación de una práctica docente alternativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (3), 117-135.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.3.186621>

Universidad y cambio social en tiempos de crisis: Descripción y evaluación de una práctica docente alternativa

Javier Saavedra ⁽¹⁾, Enrique Suárez ⁽²⁾, Virginia Ordoñez ⁽²⁾

⁽¹⁾ Departamento de Psicología Experimental de la Universidad de Sevilla, ⁽²⁾ Alumnos de 3º curso de grado en Psicología de la Universidad de Sevilla

Resumen

En el presente artículo se describe y analiza una práctica docente universitaria en la calle mediante la adaptación de los contenidos de algunas asignaturas a los problemas sociales causados por la llamada crisis económica. Mediante un grupo de discusión celebrado con alumnos y alumnas junto con una pregunta abierta realizada a las personas que participaron en la práctica docente en la calle, se analiza la opinión de éstos sobre la práctica en cuestión y sobre las potencialidades de la Universidad para lograr el cambio social, contribuyendo a la salida de la crisis. Los alumnos y alumnas aceptan y valoran la práctica docente en la calle y la consideran muy positiva para su formación científica. Al mismo tiempo, algunos participantes en el grupo de discusión expresan algunas interesantes reservas a la confrontación dialéctica abierta y argumentada en el aula sobre problemas políticos y sociales. Los alumnos y alumnas señalan las redes formales e informales de las que dispone la Universidad como un recurso comunicativo para ayudar al cambio social. En la discusión se reflexiona sobre el posicionamiento de los alumnos respecto al Poder de la universidad para iniciar el cambio social.

Palabras clave

Prácticas docentes; cambio social; crisis; Universidad.

Contacto:

Javier Saavedra, fjsaavedra@us.es, Departamento de Psicología Experimental, Facultad de Psicología, Universidad de Sevilla, C/ Camilo José Cela, S/N, C.P: 41018 (Sevilla)

University and social change in times of crisis: Description and assessment of an alternative teaching practice

Abstract

This paper describes and analyzes a university teaching practice in the street by adapting the content of some subjects to social problems caused by the economic crisis. A focus group with students and an open question to people involved in teaching in the street were carried out. Students' perspective on the practice and the University's potential to achieve social change and contributing to the start of the crisis were discussed. The teaching practice in the street is accepted and valued by the students and is considered very positive for the scientific training. At the same time, some participants in the discussion group expressed some interesting reservations about open dialectic confrontation regarding political and social issues in the classroom. Students emphasize University's formal and informal networks as a communicative resource to help social change. In the discussion we reflect about the positioning of the students regarding the power of the university to initiate social change.

Key words

Teaching practices; Social Changes; Crisis; University.

Introducción

En el año 2008, con el colapso de Lehman Brothers se hundió el sistema financiero, afectando a corto plazo a todas las entidades bancarias y por último a la deuda de los estados europeos, especialmente a los del sur. La Unión Europea acudió en auxilio del sistema financiero, apuntalándolo por medio de distintas medidas. Sin embargo, estas medidas no impidieron la falta de crédito, el aumento de los intereses de la deuda debido a la especulación y una dramática disminución de la inversión pública en servicios sociales esenciales que continúa hoy. Esta sucesión de acontecimientos conllevó el aumento del desempleo hasta más de un 30% de la población general, por ejemplo en Andalucía, y más del 50% entre los jóvenes. De forma políticamente correcta estos hechos y sus consecuencias han sido denominados como “crisis económica” aunque desde fuentes menos institucionales se ha nombrado como “estafa” o “robo institucionalizado”. Por lo tanto, la llamada crisis económica está afectando de forma dramática nuestra vida diaria, especialmente a las personas del sur de Europa. No vamos a realizar un análisis económico de la situación, dimensión que queda fuera de nuestro trabajo, pero sí queremos realizar una afirmación fundamentada al respecto sin hacer ningún juicio de valor: las decisiones a nivel político-económico que estamos viviendo suponen un cambio radical en el modelo de estado que ha regido la Europa continental desde el final de la segunda guerra mundial. Dicho de otra manera, los equilibrios entre mundo financiero, político y social han sido modificados y los términos mediante los cuales entendíamos que era un estado democrático ya no son aplicables a nuestra situación. De hecho, la implantación progresiva en nuestro imaginario social del modelo ideológico liberal como alternativa al modelo de estado social de la Europa del siglo XX mediante el uso de los medios de comunicación de masas ha sido analizada desde diferentes perspectivas en los últimos años (Nafstad, Blakar, Carlquist, Phelps y Rand-Hendriksen, 2009; Saavedra, 2007). El modelo liberal configura la

sociedad y las relaciones como un sistema de intercambios y transacciones mediante la libre competencia de ciudadanos, instituciones y proyectos financieros o empresariales. Por el contrario, el modelo clásico europeo del siglo XX tras la Segunda Guerra Mundial implica un modelo democrático y social con un estado del bienestar cuidadosamente regulado.

Si ya se discutía la contribución del modelo tradicional de Universidad a la justicia social (Cunningham, 2007), estos cambios están afectando de forma evidente a la vida universitaria, agravando las desigualdades que se venían padeciendo desde los años 80 del anterior siglo (Spinoza, 2008). No nos referimos sólo a aspectos estructurales que van a afectar a la calidad de enseñanza y las prácticas académicas en nuestra universidad: aumento de alumnos-alumnas por aula, disminución del cuerpo de profesores, deterioro de la práctica de la investigación, deterioro de las condiciones materiales, etc (en el pasado año 2012 la prensa se ha hecho eco habitualmente del empeoramiento de estas condiciones). Nos referimos principalmente a una transformación paulatina de la forma de entender la Universidad Pública, aceptada mayoritariamente y sancionada institucionalmente. Un cambio en la definición de ésta y sus funciones que la acerca al modelo liberal anglosajón (Shumar, 2004; De Wit, 2010). En éste el principio de universalidad si no es eliminado, sí es limitado, la productividad, entendida de forma sesgada y simplista, se convierte en el criterio exclusivo de trabajo académico y la función esencial de la universidad es la producción de técnicos para el sistema productivo y, especialmente, consumidores sin juicio crítico. Conceptos como eficacia, competencia o excelencia son claves en esta idea de universidad (Manzano y Torrego, 2009). De este modo la Universidad se insertaría como un engranaje más en el sistema industrial y financiero. La promoción de empresas spin-off a partir de los grupos de investigación es una muestra de este modelo de universidad.

La subida de hasta un 20% de las tasas universitarias en un solo año pero también importantes medidas en otros ámbitos sociales esenciales como el sanitario, exclusión de la asistencia ambulatoria de los inmigrantes indocumentados o reducción de los servicios sanitarios debido al recorte de 7000 millones de euros, son hechos que demuestran el cambio de modelo de facto que estamos experimentado en España.

¿Debe la universidad ya no sólo en la práctica investigadora, sino principalmente en la práctica docente, aspecto en que nos centramos en este artículo, ocuparse de estas cuestiones? Las palabras de Max Horkheimer (citado en Wodak y Meyer, 2003) ilustran el actual carácter opcional del abordaje crítico de la realidad desde la academia: “Extraer consecuencias para la acción política es la aspiración de quienes tienen intenciones serias, y sin embargo, no existe ninguna regla general, como no sea la necesidad de indagar en la propia responsabilidad”. Algunos autores han sugerido algunos conceptos para denominar un modelo de universidad o una práctica universitaria que se implica y se compromete con la realidad social en la que se sitúa. Por ejemplo, Manzano-Arrondo propone el término “universidad comprometida” (Manzano-Arrondo, 2011), McFarlane el concepto de “ciudadanía académica” (McFarlane, 2005), y de nuevo Manzano-Arrondo utiliza el concepto de “activismo académico” (Manzano-Arrondo, 2011).

Además, si acudimos a los documentos que han dado forma a nuestra legislación en los últimos años, comenzando por la famosa Declaración de Bolonia, parece claro que la función de la Universidad no es sólo formar técnicamente a nuestros alumnos o alumnas sino promover una visión crítica de la realidad y ayudar a la construcción de ciudadanos comprometidos con los problemas que nos acucian. De este modo el compromiso por crear ciudadanos comprometidos y críticos por parte de la Universidad no es sólo producto de una opción personal de determinados docentes, sino que está reconocida por numerosos documentos y declaraciones oficiales. Por ejemplo en los artículos 3 y 9 del Compendio de

la Declaración Mundial sobre la Educación Superior de la Conferencia de la Unesco de 1998 sobre la Educación Superior se reitera este carácter social y crítico.

9. “Las instituciones de Educación Superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas y buscar soluciones para los que se planteen en la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales”.

En el mismo sentido, la Declaración de Londres sobre la Educación Superior en mayo del 2007 enfatiza la dimensión social de la Universidad:

2.18. “La educación superior debería jugar un papel esencial en la promoción de la cohesión social, en la reducción de las desigualdades y en la elevación del nivel de conocimiento...”

Por lo tanto la respuesta a la pregunta que proponíamos es sí. En el presente artículo queremos contribuir a responder a dos cuestiones o por lo menos reflexionar al respecto. Dando por hecho, que un objetivo de la Universidad es fomentar el espíritu crítico y promover “la cohesión social” la pregunta que sigue es cómo hacerlo. Esta pregunta no es baladí ya que inmersos en la vorágine académica y desmotivados por la falta de recursos, muchos de los docentes carecen de ideas y habilidades para adaptar algunos contenidos de sus proyectos docentes. La segunda pregunta que nos ocupa en este artículo es la siguiente: ¿Cuál es la recepción de los alumnos y alumnas de prácticas docentes alternativas que incluyan de forma crítica el tratamiento de problemas sociales, en este caso, las transformaciones que estamos sufriendo en la universidad y en otras instituciones públicas en los últimos años? ¿También consideran ellos que es misión de la Universidad formarlos como ciudadanos críticos?

Para tratar estas cuestiones proponemos primero la descripción de una intervención docente en la calle de varios profesores universitarios con sus alumnos y alumnas de distintas asignaturas pertenecientes a distintas facultades en la ciudad de Sevilla, el día 28 de marzo del año 2012, día previo a la huelga general. Segundo, el análisis exploratorio de dicha práctica docente mediante un cuestionario diseñado específicamente para la ocasión y la celebración de un grupo de discusión con alumnos y alumnas participantes y no participantes en la práctica docente el día 28 de marzo, con el objetivo de evaluar la práctica y explorar la opinión de los alumnos y alumnas sobre las cuestiones que hemos planteado en esta introducción.

Intervención docente

Origen y fundamento de la intervención

Al inicio del segundo cuatrimestre del año 2012 un grupo de profesores de la Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla, junto con un grupo de alumnos y alumnas, conscientes de las dificultades de la situación política y económica así como de las repercusiones de ésta en la vida de los estudiantes, decidieron diseñar una intervención docente alternativa de sus asignaturas. Todo ello fundamentado en las funciones de la Enseñanza Superior reconocidas oficialmente y recogidas en numerosos documentos oficiales. Los objetivos de la intervención docente eran los siguientes:

- 1.- Hacer visible nuestra preocupación por las amenazas a los sistemas de protección social, especialmente el sistema educativo.
- 2.- Llevar a la calle el análisis crítico y científico de problemas sociales actuales a la luz de nuestras disciplinas.

3.- Fomentar la responsabilidad social, ciudadanía crítica y la participación activa en nuestros alumnos.

4.- Implicar a la ciudadanía en nuestra reflexión y debate creando así lazos de unión con la sociedad.

Descripción de la intervención

La intervención docente abarcaría una mañana y supondría:

1. La adaptación de algunos contenidos curriculares de asignaturas del grado de psicología, así como otras posibles asignaturas de otros grados cuyos profesores responsables se adhieran a la problemática que estamos sufriendo: crisis económica, social y de valores.

2. Impartir dichos contenidos en la calle, en los alrededores de nuestro campus, en un espacio compatible con el tránsito normal, en un formato de seminario, con la intención de crear reflexión y debate entre nuestros alumnos y alumnas y la ciudadanía en general. La intervención incluirá a los alumnos de los profesores implicados durante las horas de docencia.

Con el objetivo de recabar los máximos apoyos, se elabora un folleto informativo haciéndolo llegar tanto al equipo decanal como a la delegación de alumnos y alumnas.

Los alumnos y alumnas de las asignaturas que se iban a impartir en la calle y con contenidos adaptados fueron consultados en días anteriores solicitando su opinión y conformidad. Se abrió un breve debate en el aula sobre la necesidad y conveniencia de estas intervenciones. Aunque hubo algunas discrepancias entre los alumnos y alumnas, todos y todas reconocieron que la intervención podría ser formativa y enriquecedora. Se explicó a los alumnos y alumnas que la intervención sería un acto académico formal, aunque se impartiera de una forma especial. Entre los profesores que mostraron su interés en participar se decidió la fecha del 28 de marzo del año 2012. Finalmente participaron en la intervención, impartiendo docencia, cuatro profesores de la Facultad de Psicología y un profesor de la Facultad de Economía, además de otro número de profesores que participaron como público ya que no tenían docencia ese día.

Se informó a la Delegación del Gobierno de la celebración de estas clases en la calle. De hecho, una pareja de policías nacionales se presentó en una de las clases para verificar la información de la que disponían. Tras una breve conversación, se retiraron.

Las clases se celebraron en el Campus de Ramón y Cajal en una amplia acera enfrente de la Facultad de Relaciones Laborales y Derecho a pocos minutos de las Facultades de Económicas, Empresariales, Psicología, Filosofía y Educación. El único material del que dispusimos fue una pizarra móvil y un megáfono que finalmente no fue usado. En total pasaron durante la mañana sumando los alumnos de los cuatro grupos que participaron un total de 83 alumnos y alumnas, sin contar el público transeúnte que se sumó a la actividad y que participó con preguntas y comentarios.

Contenidos Docentes

Psicología de la memoria

En la asignatura de Psicología de la Memoria, a la cual pertenecían dos de los grupos de alumnos y alumnas, se trabajó sobre los déficits en los sistemas de memoria, especialmente el sistema de memoria episódico. Se describieron estos problemas, que podemos encontrar por ejemplo en muchas demencias. Al mismo tiempo se discutió cómo las presiones, control y condicionamientos políticos-económicos también pueden afectar nuestra memoria incapacitándonos para actuar como ciudadanos libres. Para trabajar sobre estas cuestiones

se propuso un extracto de la novela de George Orwell “1984”. Los alumnos y alumnas disponían de este pasaje una semana antes para poder reflexionar sobre él. En este pasaje de la novela, George Wilson, protagonista de la obra, inicia clandestinamente un diario, lo cual estaba perseguido por el estado. Wilson muestra grandes dificultades para realizar un relato de sí mismo evidenciando problemas que muestran afectación a diversos sistemas de memoria, en este caso, causados por condicionantes políticos.

Las preguntas que se propusieron a los alumnos y alumnas para el debate sobre el texto de George Orwell fueron las siguientes:

- 1) ¿Qué sistemas de memoria crees que tiene afectado el protagonista de la novela?
- 2) ¿Cómo denominarías los problemas de amnesia que sufre Winston?
- 3) ¿En qué tareas presenta problemas el protagonista de la novela? ¿Adviertes alguna otra función cognitiva deteriorada?
- 4) ¿Por qué piensas que el Estado había prohibido el uso de diarios? Imagina una sociedad en la que todos sus miembros padecen los mismos problemas que Winston: ¿Qué consecuencias políticas, sociales y personales conllevaría?

Se discutió sobre cómo afecta el uso de un lenguaje ambiguo, confuso y paradójico en algunos sectores de la política y la prensa y el efecto de este uso del lenguaje en nuestros procesos cognitivos. Se comparó este uso con la neolengua, nuevo idioma impuesto por el estado totalitario en la obra “1984”, en el cual los miembros del partido único podrían contradecirse explícitamente en una misma oración, ser conscientes de ello, al menos en un principio, y al mismo tiempo enorgullecerse por someter la verdad a las necesidades del partido.

Psicología Cultural

Uno de los grupos participantes pertenecía a la asignatura de Psicología Cultural. De forma integrada con los contenidos de la asignatura de Psicología de la Memoria, se planteó la cuestión de cómo afectan en nuestra memoria autobiográfica, en la construcción de la identidad y en nuestras relaciones interpersonales los cambios en el sistema laboral que se están proponiendo. Para ello se propuso la lectura del primer capítulo del libro “La erosión del Carácter” de Richard Sennet. En este capítulo se describen los cambios en la vida personal de un alto profesional en los Estados Unidos de origen europeo, llamado Rico, en comparación con la vida de su padre (Enrico). Se explicaron brevemente las propiedades de los relatos sobre nosotros mismos, nuestras narrativas, y su influencia en la construcción de nuestra identidad y nuestra integración en la sociedad.

Las preguntas que se sugirieron a las alumnas y alumnos para debatir en la clase fueron:

- 1) ¿Qué funciones o propiedades dice el autor que tienen los relatos que contamos sobre nosotros mismos?
- 2) ¿En qué se diferencian los relatos de sí mismo de Enrico (Padre) y Rico (hijo)? ¿Cómo han influido las condiciones laborales de Rico en la construcción de su relato?
- 3) ¿Por qué siente Rico confusión, ansiedad e incertidumbre? Rico es una persona de éxito económico. En España sabes que hay más de cinco millones de parados, mucho de ellos jóvenes. ¿Cómo crees que afectará al relato de sí mismo de un/a joven la falta de empleo, la precarización y la falta de autonomía?

Para aquellos que hayan leído los dos textos:

¿Qué semejanzas y diferencias encuentras en cuanto a sistemas de memorias y construcción de la identidad entre Winston (protagonista de 1984) y Rico (personaje real del ensayo de Richard Sennett)

Diseño y Análisis de Datos en Psicología I

La actividad implicada en esta asignatura se denominaba “Psicología de la crisis”. En principio, se había programado la actividad para mostrar que la reforma laboral y los recortes sociales se asientan en posiciones ideológicas que acuden a datos como excusa, pero no como fuente de inducción. No obstante, esta clase tuvo que transformarse. La coordinadora de alumnos de la Universidad de Sevilla (CADUS) había convocado con urgencia asambleas por centros que comenzaban a la misma hora en que estaba programada esta sesión en la calle. Legalmente, una convocatoria de asamblea de estudiantes inhabilita la realización de clases. Por este motivo y sobre la marcha, se decidió no impartir la clase que estaba programada pero respetar la convocatoria abordando otro asunto: una lectura de la crisis desde una perspectiva psicológica.

La sesión se inspiró principalmente en el texto de Manzano-Arrondo (2011) —que realiza una lectura del comportamiento de la crisis en mercados, agentes y ciudadanía desde una perspectiva psicológica—, la descripción de Torres (2009) —que presenta de forma comprensible el origen y mantenimiento de la crisis— y la validez psicopolítica de Prilleltensky (2008) —que plantea realizar aportaciones que no solo sean científicamente consistentes sino que promuevan justicia social.

Se abordaron varios aspectos fundamentales para entender la crisis desde un punto de vista psicológico. La dinámica consistió en una disertación inicial y una conversación posterior con el público, que fue guiando el desarrollo de una sesión que se extendió por dos horas. Un concepto clave es la confianza: cómo los agentes necesitan construir confianza para realizar inversiones, incluso sabiendo que la materia sustantiva de intercambio no justifica ni el precio ni las decisiones. Un aspecto relacionado son las negociaciones implícitas que permiten a un conjunto de agentes beneficiarse de un comportamiento económicamente injustificado pero que genera réditos monetarios. La confianza permite certidumbre y las personas son capaces incluso de admitir dosis de mentiras y de discursos incoherentes o increíbles a cambio de obtener certidumbre. Otro concepto clave es el *estado de excepción*: un discurso que permite justificar la implementación de medidas presentadas como excepcionales para vencer al enemigo (inestabilidad económica, desconfianza de los mercados, recesión económica..) en una auténtica guerra que, como todas las guerras, exige de la ciudadanía un elevado espíritu de sacrificio.

Método

A continuación describimos los dos procedimientos de obtención de datos sobre nuestra intervención docente en la calle. Algunos asistentes al acto Universidad, Calle y Crisis respondieron a una pregunta abierta sobre las potencialidades de la Universidad para contribuir al cambio social. Semanas después de la celebración de las clases en la calle, se organizó un grupo de discusión para explorar las actitudes, sentimientos, creencias y experiencias de un grupo de estudiantes en relación con la actividad.

Participantes

Los estudiantes que respondieron a la pregunta abierta formulada durante el acto Universidad, Calle y Crisis fueron 47. Todos procedentes del Campus Ramón y Cajal de la

Universidad de Sevilla, en el que se encuentran las facultades de Derecho y Ciencias del Trabajo, Ciencias de la Educación, Psicología, Turismo y Finanzas, y Ciencias Económicas y Empresariales. De ellos, 43 eran estudiantes de psicología y 4 del resto de facultades del campus.

En el grupo de discusión participaron 6 estudiantes de la Universidad de Sevilla que cursaban primer y segundo curso de Grado en Psicología. Sus edades estaban comprendidas entre los 18 y los 22 años, siendo la media 20.1 años. La distribución de sexos fue equitativa. Todos los participantes habían participado en acciones reivindicativas o de protesta en los meses previos a la recogida de datos. Cuatro de ellos participaron en la actividad Universidad, Calle y Crisis.

Materiales

La pregunta abierta que se formuló a los asistentes al acto era la siguiente:

Dígame qué cree que podría hacer la universidad para ayudar a salir de esta situación.

Ésta formaba parte de un trabajo que realizaron unos alumnos de la asignatura Análisis de Datos en Psicología I.

Para la realización del grupo de discusión los moderadores disponían de un guion con nueve preguntas (ver anexo I) que fueron consensuadas por el equipo investigador. Éstas se repartían en tres temáticas: A) pertinencia del acercamiento científico de la universidad hacia los problemas sociales y políticos, B) importancia de la comunidad universitaria en la resolución de los problemas sociales y políticos, y C) evaluación de la actividad de clases en la calle.

Procedimiento

Tres alumnas de la Facultad de Psicología pasaron el cuestionario en el que estaba incluida la pregunta abierta de la que nos serviremos en este estudio durante la mañana en la que se celebró la actividad de clases en la calle. Se preguntó a aquellas personas que estaban atendiendo o habían estado atendiendo a las clases que se impartían.

La sesión de grupo de discusión se celebró el 6 de junio de 2012. Dos miembros del equipo investigador actuaron como moderadores y otro como ayudante. La sesión registrada íntegramente en vídeo se transcribió posteriormente. Los moderadores formularon preguntas adaptándose a la evolución temática del discurso de los participantes y abrieron y cerraron la sesión. El ayudante supervisó la grabación y tomó notas de campo para facilitar el posterior análisis. El grupo de discusión duró una hora y tres minutos.

El grupo de discusión se celebró en medio de un periodo de protestas de dos semanas en el que la docencia de la Universidad de Sevilla paró por completo. El contenido de algunas intervenciones se vio influido por este hecho, por lo que este dato es necesario para entender el análisis del discurso de los participantes.

Análisis

Las respuestas a la pregunta abierta se agruparon en varias categorías de acuerdo con su semejanza. En el apartado de resultados se ofrecerán descripciones de las categorías y sus frecuencias.

Para el análisis del grupo de discusión se acudió a algunos de los presupuestos de la teoría fundamentada (Clarke, 2005; Glaser y Strauss, 1967). La teoría fundamentada es un método de análisis cualitativo de contenido muy utilizado en investigación psicológica. Las transcripciones del grupo de discusión se analizaron por separado por los tres autores del artículo. En una primera fase los investigadores codificaron las temáticas principales y

especialmente las cuestiones más problemáticas que crearon divergencia de opiniones entre los participantes. Recordamos que las cuestiones principales que se exploraban eran la percepción de los alumnos y alumnas de la intervención docente en la calle y el papel de la universidad y sus potencialidades en los procesos de cambio social.

En una segunda fase mediante una sesión de análisis grupal se volvió a visionar el video del grupo de discusión y los investigadores expusieron las categorías seleccionadas justificando éstas. Las categorías fueron discutidas y puestas en común y solamente se consideraron aquellas categorías y los análisis que disfrutaron de consenso entre los investigadores.

En la tercera fase se volvió a analizar en grupo las transcripciones de acuerdo con las categorías acordadas, se establecieron relaciones entre las mismas y se reagruparon de la forma más parsimoniosa posible.

Resultados

Tipos de respuestas a la pregunta abierta

El análisis de las respuestas a la pregunta abierta nos ha devuelto cuatro tipos principales de respuestas que describimos a continuación.

Trece respuestas hacen referencia a mejoras en el acceso a la universidad, facilitación de los estudios o de la inserción laboral (más prácticas). Es decir, estos alumnos y alumnas hacen énfasis en cuestiones prácticas para mejorar la situación específica del alumnado durante los estudios (bajada de tasa y aumento de las becas) o en la salida laboral de estos estudios. En esta categoría entra el 28% de las respuestas.

Otro 26%, 12 respuestas, puede incluirse en una categoría llamada acción social. Esta parte del alumnado preguntado afirma que la universidad puede promover el asociacionismo, la sensibilización y la acción comunitaria para transformar la sociedad.

Ocho respuestas, el 17%, están relacionadas con la promoción del espíritu crítico, el debate y el aumento de la calidad educativa. Estos alumnos y alumnas defienden que a través de procesos educativos de calidad y el análisis crítico es posible ayudar a salir de la situación de crisis que padecemos.

Un número igual de alumnos y alumnas afirma que no saben qué podría hacer la universidad. A este 17% de respuestas se le podría sumar la de un alumno o alumna que afirma explícitamente que la universidad no puede hacer nada para ayudar a salir de la situación de crisis. Con lo cual el porcentaje llegaría al 19%.

Por último hay una serie de respuestas que no pueden ser incluidas en estas categorías. Dos alumnos/as afirman que es necesario reducir gastos, otro asevera que hay que preparar al alumnado para la verdad o exigir rendimientos mínimos.

Análisis del grupo de Discusión

Hemos hallado cuatro grandes categorías surgidas del análisis del grupo de discusión. Estas categorías son: “Las funciones de la universidad y el concepto de ciencia”, “el debate social en el aula, la reflexión crítica y el temor al adoctrinamiento”, “recursos de la Universidad para cambiar la sociedad” y “evaluación de la docencia en la calle: la intervención docente en la calle como medio de formación científica”. A continuación describimos cada una de ellas justificando nuestros análisis con extractos del grupo de discusión.

Las funciones de la universidad y el concepto de Ciencia

Respecto a la cuestión de si es misión de la universidad acercarse a los problemas sociales y políticos desde una perspectiva científica, se advierten claramente dos posiciones relacionadas íntimamente con el concepto de ciencia. Por una parte, algunos participantes defendían que la ciencia no puede desligarse de los procesos sociales, entre otras razones porque la ciencia está condicionada por factores políticos, sociales y, por lo tanto, históricos. Las personas que defendían esta concepción de ciencia afirmaban que la ciencia no puede desentenderse de las condiciones políticas en las cuales se desarrolla.

Extracto 1 (E1) Hombre. Minuto 1:25

“Yo, igual que Carmen, estoy de acuerdo y sobre todo en esta última línea de que la ciencia es algo que no está independiente de la sociedad, que está al servicio de la sociedad porque nace de ella. Entonces, no puede enajenarse en este sentido de la actualidad y de los problemas que le causan, porque la ciencia la compone también la sociedad. Había una cita que decía que, en el laboratorio de Pavlov, cuando iba a ser la revolución Bolchevique dijeron... estaba la revolución a las puertas, pero él dijo: La revolución puede esperar, la ciencia no.”

Sin embargo, como se puede apreciar en el siguiente extracto, otros participantes matizan esta posición. Sin oponerse a que la Universidad trate de cuestiones políticas y sociales rechazan el término de “misión” o “función” y proponen el término de “opción”. Es decir la universidad puede tratar estas cuestiones pero no tiene la obligación de hacerlo. Estas personas exponen un concepto de ciencia más objetivo, aséptico y ahistórico, independiente de las situaciones políticas y sociales para defender su posición. De este modo extirpan la necesidad de que la Universidad y la Ciencia se involucren en cuestiones políticas y sociales, como si hubiera de salvarla de aspectos que no son “científicos”.

Respecto al rechazo del concepto de “misión” u “obligación”, resulta interesante que algunos autores han percibido un descenso del uso de palabras como “solidaridad” u “obligación” en los medios de comunicación de masas en los últimos años en relación con el auge de la globalización y de los modelos neoliberales (Nafstad, Blakar, Carlquist, Phelps y Rand-Hendriksen, 2009). Probablemente la palabra “opción” no resulte tan antigua como “misión” y esté más adaptada a los valores de la sociedad de consumo (Saavedra, 2007)

E2. Hombre. Minuto 3:55

“Yo, totalmente también lo llamaría opción, porque estamos tratando... o sea, contra lo que se manifiesta uno o contra lo que se queja es algo político, que es todo lo contrario a lo científico, ¿no? Digamos que es un fallo en un sistema que hemos creado nosotros como humanos. Hombre, la ciencia es así porque es así, es totalmente empírica. La política es algo inventado por nosotros. Entonces, somos científicos, aunque algunos digan que no. Tenemos la opción y el deber de hacerlo, no la misión. Está bien que lo hagamos, pero no es tan obligatorio, tan necesario como para otras personas.”

El debate sobre esta cuestión nos ha llevado a la espinosa pregunta respecto a qué entendemos por ciencia y qué tipo de concepción de ciencia estamos transmitiendo a nuestros alumnos/as. El mito de una ciencia ahistórica, impoluta e independiente de la coyuntura política que progresa paulatina y acumulativamente no resiste un análisis empírico y ha sido rechazado desde diversas disciplinas (Harman, 2011; McComas, 1996; Sarewitz, 1996). En este sentido, creemos que es necesario discutir críticamente esta idea de ciencia con nuestros alumnos y alumnas desde los primeros años de estudio independientemente de la disciplina científica. Es importante señalar que aun defendiendo

esta idea de ciencia, los alumnos no se han opuesto frontalmente a tratar los problemas sociales aunque sí han matizado su posición.

El debate social en el aula, la reflexión crítica y el temor al adoctrinamiento

Se produce una situación similar a la anterior cuando se pregunta sobre el debate social en el aula. El discurso de los participantes diverge y encontramos dos posturas. Por una parte, encontramos que se aboga por el debate abierto sobre aspectos sociales y políticos, aunque se puntualiza enfáticamente que estas cuestiones deben tratarse en clase siempre y cuando se evite el adoctrinamiento y la presión. Se alude a esta práctica docente como una buena herramienta para trabajar el pensamiento crítico.

E3. Mujer. Minuto 5:30

“A mí me parece buena. Bueno, claro, dentro de unos límites. O sea, lo que yo no veo bien es la presión. Siempre que una persona se posiciona de alguna forma presionando a los demás, eso no me parece bien. Pero si se hace desde el respeto y bien fundamentado, al contrario, yo creo que es bueno porque es... Sobre todo si se hace con diferentes perspectivas. Si, por ejemplo, diferentes profesores lo hacen, eso puede ayudar a fomentar un pensamiento crítico en la gente y a hacer que ésta también se posicione. Muchas veces venimos aquí y nos sueltan un rollo que nos tienen que soltar y, realmente, la gente se va a su casa sin preguntarse cosas.”

Frente a esta opinión, encontramos que parte de los participantes se decanta por la objetividad en clase. El abordaje de los problemas políticos y sociales es algo que debe relegarse al contexto extrauniversitario, aunque se percibe que estas actividades son algo necesario, dada la gravedad de la situación. Uno de los argumentos en contra de la práctica es la posible influencia del profesor en el pensamiento del alumnado. Esta opinión se opone al fomento del pensamiento crítico en el sentido de que concede poca madurez al alumnado y poca fuerza a su marco de creencias y opiniones, el cual puede sucumbir ante el argumento de autoridad.

E4. Hombre. Minuto 6:43

“Yo creo que en clase no. Fuera, en plan que a lo mejor organizaran un debate o lo que sea, o los alumnos le preguntaran, sí que veo que se tiene que posicionar y tal, porque todo el mundo lo hace. Sobre todo si es tan descarado como está pasando últimamente. Ahora, dentro de la clase sí que creo que tiene que ser más objetivo, y que cada uno no se viese influenciado por la opinión del profesor.”

La posibilidad de herir la sensibilidad del alumnado y de que se dañe la imagen que proyecta el profesor también es utilizada como argumento en contra del abordaje fundamentado de los problemas sociales en el aula. El hecho de que las opiniones de una persona puedan influir en las de otra se desnaturaliza y se le confiere una connotación negativa, limitando las posibilidades de que se produzca debate e intercambio de ideas.

E5. Mujer. Minuto 9:49

“Puede ser contraproducente, ¿no? Aunque tú des tu opinión desde un respeto, desde una idea totalmente... es mía, yo no quiero herir a nadie, no quiero molestar. Pero aún así, siempre va a haber alguien que se sienta ofendido por lo que tú dices si no está de acuerdo contigo. Siempre.”

Aunque ambas posturas discrepan en si esta práctica debe darse o no, encontramos en las dos la misma precaución hacia el adoctrinamiento y la presión. Durante todo el grupo de discusión, cualquier debate en torno a la posibilidad de convencer o verter opiniones ha requerido una matización, cuando con otros conceptos y posibilidades de acción no ha sido

así. Por tanto, parece que no está clara la diferencia entre el hecho de intentar convencer a una persona y el hecho de forzar, manipular o presionar a alguien para que cambie la orientación de sus opiniones y creencias (a este respecto ver también el extracto 7). Cabría preguntarse qué entienden los participantes en el grupo de discusión por “enfrentamiento dialéctico” y de los recursos retóricos de los que disponen para el mismo. Aunque no es el caso de los participantes en nuestro grupo de discusión, la asepsia dialéctica y las reservas al enfrentamiento dialéctico podrían derivar en neutralidad o indiferencia. De acuerdo con el 17% de los alumnos/as que respondieron a la pregunta abierta creemos esencial entrenar las capacidades dialécticas de los alumnos y alumnas universitarios fomentando sus recursos retóricos y su espíritu crítico ya que esta falta de recursos puede ser la causa de la sensación de vulnerabilidad al adoctrinamiento.

De acuerdo con el modelo propuesto por Watt *et al.* (2003), algunos de los alumnos podrían encontrarse en una etapa precrítica en su desarrollo sociopolítico, momento en el que empieza a generarse conciencia crítica sobre la desigualdad social, pero en el que se conservan ciertas defensas cognitivas frente a la reflexión profunda de los problemas sociopolíticos y del rol del individuo en los mismos.

Recursos de la Universidad para cambiar la sociedad

Según los participantes en el grupo de discusión el principal recurso de la comunidad universitaria para cambiar la realidad social es hacer uso de todas sus redes formales e informales para presionar informando y exponiendo denuncias y críticas. También se señala tangencialmente la influencia a largo plazo de la universidad en las nuevas generaciones mediante el proceso educativo. Aunque se señalan algunas acciones formales realizadas de denuncia como la carta de los rectores en contra de las reformas educativas y acciones individuales, se remarca la pasividad de la comunidad universitaria. Al tiempo que se señala la importancia del uso de estas redes, algunos alumnos/as han expresado su perplejidad ante el poco eco en los medios de algunas de sus acciones y han llegado a expresar, como se puede ver en extracto 6, cierta impotencia.

E6. Mujer. Minuto 25.48

“Yo creo que en la realidad la herramienta más fuerte que tenemos es hacer presión y para eso necesitamos la ayuda de muchas cosas, como participación individual, participación especialmente sobre todo de los medios de comunicación y yo creo que muchas veces con el simple interés no podemos llegar a lo que lo que nos proponemos... es verdad ha habido muy buenas ideas parece ser que no podemos llegar a más... No lo sé

Moderadora: ¿Por qué no se puede llegar a más?

Yo es que a mí me ha sorprendido mucho especialmente con los medios de comunicación es lo que a mí más me ha impactado. Lo que ha pasado aquí en Sevilla me ha parecido importante Y he hablado con gente de muchos sitios y ni se han enterado, y si lo mencionan ¡lo hacen de qué manera!”

En este sentido hay que indicar que el 19% de las personas que respondieron a la pregunta abierta durante la intervención en la calle afirmaron que no saben qué puede hacer la universidad y una persona afirmó explícitamente que la universidad no puede hacer nada. Consideramos este dato, un 19%, muy relevante de cierto estado de shock y desesperanza en la población universitaria que quizás no haga más que reflejar el estado de la población general.

En el siguiente extracto, número 7, se evidencia lo que afirmábamos en el sub-apartado anterior sobre las reticencias a “convencer”. Además de ello, la alumna hace énfasis en la

importancia de las redes informales para contrarrestar el discurso que etiqueta a los estudiantes/as como preocupados exclusivamente por sus tasas.

E7. Mujer. Minuto 40.56

Participante A: “El boca a boca para mi es esencial. Si todas las personas que pertenecen a la comunidad universitaria que son [...] y más si todas esas personas se dedicaran a su círculo más cercano... yo voy a luchar por esto, esto, y esto por esto, esto y esto [...] Mi queja no es porque me guste quejarme... por lo menos la información va a llegar, por lo menos se van a enterar de algo.

Participante B: “Es que parece que queremos como convencer a la gente”

[...]

Participante A: “No, si tú estás diciendo Se están manifestando por que le van a subir las tasas y no quieren pagar más dinero, entonces yo quiero que la gente que piense eso sea no sólo por eso que a mí lo que quizá lo que más me importa no es que se paga más dinero sino que es por lo que se está cometiendo contra mí [...]”

Por último es necesario algún análisis sobre el posicionamiento del profesorado por parte de los participantes en el grupo de discusión. Aunque los miembros de grupo de discusión indican la existencia de un reducido grupo de profesorado comprometido, hacen énfasis en la pasividad y la falta de participación de la mayoría del profesorado, especialmente en cuanto respecta a la utilización de todas las redes formales disponibles para la denuncia. Cuando se comentó el paro académico acontecido en la Universidad de Sevilla antes del verano del 2012, el profesorado fue indirectamente posicionado en oposición al alumnado. Algunos alumnos y alumnas consideraban la opinión favorable del profesorado al paro académico interesada y descomprometida ya que no le suponía ningún perjuicio. Una alumna remarcó la pérdida de fuerza y el sin sentido del distanciamiento entre profesorado y alumnado.

Evaluación de la docencia en la calle: La intervención docente en la calle como medio de formación científica

Todos los participantes, hubieran asistido o no a las clases en la calle e independientemente de las opiniones vertidas anteriormente, valoraron muy positivamente la acción. Veamos brevemente a continuación cuales son los aspectos que consideraron más relevantes. Es muy interesante que algunos alumnos y alumnas hicieran énfasis en el carácter académico de la intervención y en la importancia de la práctica para su formación científica. De hecho un alumno, como se puede leer en el extracto 8, contrapuso la utilidad de esta práctica docente y su metodología con la práctica tradicional en el aula.

E8. Hombre. Minuto 48.05:

“Yo como me sentí fue que... todo lo contrario a como a veces me he sentido... aproveché más el tiempo más aún que en una clase la que nos correspondía en su momento, porque estamos viendo cosas de psicología, de economía de la situación actual con una discusión de opiniones y de ideas que fue bastante rica, como me sentí que fue útil...”

En el siguiente extracto (extracto 9) un participante en el grupo de discusión remarca las reacciones de la gente, viandantes, como un aspecto relevante de la intervención en la calle. Otros participantes comentan este aspecto, debatir de forma abierta con la gente de la calle sobre cuestiones que nos acucian desde una perspectiva académica, como algo muy enriquecedor en la práctica. En este sentido, una alumna habla de “choque de ideas” para describir el debate que aconteció en la calle y otro alumno afirmó que las clases en la calle

“estimulaba las conciencias”. También se puede observar en el extracto 9 el hincapié en el carácter científico de la intervención.

Eg. Hombre. Minuto 46.54:

“Yo lo que fue el contenido de la clase me gustó un montón porque estábamos en un ambiente completamente científico [...] quieras que no que como científico, como futuro científico me hizo implicarme más en lo que es la psicología política y luego la reacciones de la gente de la calle me pareció muy bonitas especialmente de la gente mayor [...] La iniciativa me pareció genial por supuesto el apoyo faltó [...]”

Una alumna, tras alabar el intento de innovación de una práctica docente, opinó que la implicación activa de alumnas y alumnos es imprescindible para la renovación de las prácticas docentes. Es decir que la renovación de las prácticas docentes va acompañada con la renovación de las prácticas de los estudiantes.

Especialmente los participantes estimaron de mucha ayuda el esfuerzo por aplicar contenidos docentes del programa de las asignaturas a problemas sociales reales. De hecho se preguntaron por qué no se hacía más habitualmente. También una alumna consideró muy importante el carácter experiencial de la intervención docente en la calle ya que el contexto era completamente distinto al ortodoxo académico, es decir el aula o el laboratorio.

Estimamos el hecho de adaptar el programa docente a la intervención en la calle como una característica distintiva de nuestra práctica respecto a otras clases en las calles que se han celebrado en los últimos meses en toda España como medio de concienciación y denuncia. En nuestro caso los contenidos que se impartieron en la calle formaban parte del programa docente y eran evaluables. Por lo tanto, aunque los contenidos estaban adaptados y el contexto era especial, no se puede considerar la práctica como extra-académica. Los alumnos y alumnas eran conscientes de este hecho.

Mientras que en otros momentos del grupo de discusión se pudieron observar diferencias, respecto a la valoración de las prácticas docentes en la calle se observó unanimidad. Tan sólo hubo diferencias en la evaluación de la asistencia. Mientras algunos participantes se confesaron decepcionados por la poca asistencia, otros participantes valoraron especialmente, aparte de la percepción de la más o menos asistencia, la implicación, el compromiso y la participación de los alumnos y las alumnas públicamente en la calle.

Conclusiones

Para finalizar y a modo de resumen reflexionamos sobre las ideas esenciales resultantes de nuestro trabajo. Creemos que es importante resaltar el grado de sorpresa, shock y, en algunos casos impotencia que expresan los alumnos y alumnas, recordemos que en nuestro caso socialmente activos y comprometidos, ante la toma de conciencia de los cambios en el modelo de sociedad que están aconteciendo. Presentamos un último extracto que deja muy clara esta sensación.

Extracto 10. Mujer. Min 36.

“Esto lo he hablado con gente, yo creo nuestra generación realmente no está preparada para lo que se le está viniendo encima, quiero decir nosotros estamos pensando ahora que vamos a percibir pérdidas, pero realmente en nuestra vida no hemos percibido muchas pérdidas, entonces ahora, esto es lo que tú has dicho, es nuevo totalmente para nosotros, esto es muchísimo más grave que lo de la guerra

de Irak, se están cargando nuestro futuro, el futuro de todo, el futuro de la educación, el futuro de un país [...] no sé desde aquí de alguna forma podía fomentarse [la resistencia] lo que pasa es que no sé, también desde la actividad docente [...]"

A pesar de esta sensación de impotencia, compartida probablemente con el resto de la población, los participantes en el grupo de discusión tienen muy claro que un recurso esencial de resistencia es construir y defender redes de comunicación independientes. Recordemos que el 26% de las respuestas a la pregunta abierta se refieren a la creación de redes, participación y asociacionismo. Sin lugar a dudas, los jóvenes saben mejor que nadie que las nuevas tecnologías de comunicación permiten configurar representaciones de la realidad que puedan enfrentarse a la ideología dominante. Algunos autores, como Castell (2010) conectan los nuevos medios de comunicación y las redes que se conforman alrededor de éstos como instrumentos de creación de significados alternativos y por lo tanto de poder. En este sentido, los alumnos y alumnas valoran muy positivamente con más o menos matices nuevas prácticas docentes que conecten la academia con la calle y con los ciudadanos de fuera de la Universidad.

Es llamativo el hecho de que los alumnos no señalen explícitamente la función universitaria de creación de conocimiento e investigación como posibles instrumentos para afrontar la actual situación de injusticia, aunque es posible que esa afirmación se encuentre implícita en algunos de los comentarios de los participantes en el grupo. El modelo epistemológico anglosajón, actual y globalmente aceptado, está impregnado de un empirismo aséptico idealizado que individualiza los problemas sociales (Martín-Baró, 1986; Montero, 2005). Dicho modelo podría estar internalizado por los alumnos, eclipsando en su imaginario la posibilidad de un modelo de ciencia y universidad que dé respuesta a los problemas de nuestra sociedad.

A pesar de la importancia concedida a la construcción de redes y a la comunicación, en ocasiones los participantes en el grupo de discusión parecen no disponer de recursos retóricos para el enfrentamiento dialéctico, temen caer en una red de araña adoctrinadora. En este marco la palabra "convencer" denota rasgos semánticos negativos, se defiende un concepto de ciencia aséptico y se sospecha del debate político y social en el aula. Y es en esta paradoja donde creemos que llegamos a uno de los núcleos de nuestro trabajo. Los participantes en nuestro grupo, jóvenes entre 18 y 22 años, han vivido en una sociedad donde los ejes conceptuales de igualdad de oportunidades, derechos y legalidad han constituido el marco ilusorio, aunque no por ello menos eficaz, de una realidad que se percibía como protectora y que no había que violar. El viaje que muchos de estos jóvenes están recorriendo es un viaje hacia otro paradigma que en muchos sentidos traiciona las premisas de la realidad construida anteriormente. La nueva realidad o paisaje mental, por no decir representación cognitiva, que muchos de estos jóvenes están construyendo es un paisaje donde la igualdad de oportunidades y la defensa de la Ley están siendo sustituidas por la creación de un Poder alternativo (Manzano, 2009). La dolorosa conciencia que estos jóvenes están tomando es que la Ley o el Derecho no fundamentan la sociedad como creían y que "El poder está en el centro de la estructura y dinámica de la sociedad" (Castell, 2010). Este viaje está jalonado, como es lógico, por paradojas, contradicciones y disonancias.

Cuando hablamos de poder nos estamos refiriendo principalmente a la capacidad para crear nuevos significados que reten los discursos institucionales promoviendo redes alternativas de difusión.

Como afirma Mulgan (citado por Castell, 2010, pp.41):

“[...] De las tres fuentes de poder [del estado] la más importante para la soberanía es el poder sobre las ideas que da lugar a la confianza. La violencia sólo puede usarse de forma negativa; el dinero sólo puede usarse de dos formas: dándolo o quitándolo. Pero el conocimiento y las ideas pueden transformar las cosas, mover montañas y hacer que el poder efímero parezca permanente”.

Los alumnos y alumnas pueden barruntar este poder de la Universidad pero no parecen saber articularlo de una forma eficaz; dificultad que pudiera extenderse a toda la comunidad universitaria.

Como se describía en la sección de resultados, la posible fase de reflexión precrítica (Watts *et al.*, 2005) en la que se encuentran algunos alumnos insta a tomar partida por un esfuerzo docente en el que se entrenen habilidades de análisis, diálogo, comprensión e integración. Más aún, cuando como hemos visto los alumnos y alumnas aceptan y valoran estas nuevas prácticas dentro de su formación académica. Siguiendo esta línea, como apunta Montero (2005), para asegurar una praxis hacia el cambio social y la construcción de poder que sea operativa, no basta con la actividad transformadora si ella no va acompañada de reflexión crítica; siendo también un elemento nuclear de este proceso la construcción de una identidad social a través del diálogo, la comprensión y la internalización del otro para fortalecer los aspectos relacionales del trabajo en comunidad. En relación con este último punto, se observó en el grupo de investigación que los alumnos perciben una pasividad y distanciamiento del profesorado que dificulta la labor comunitaria y la consecución de objetivos que favorezcan a todo el colectivo universitario.

Bibliografía

- Clarke, A. E. (2005) *Situational Analysis: Grounded Theory After the Post-modern Turn*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cunningham, F. (2007). The University and Social Justice. *Journal of Academic Ethics*, 5, 153-162.
- De Wit, K. (2010). The networked university: the structure, culture, and policy of universities in a changing environment. *Tertiary Education and Management*, 16, 1-14.
- VVAA (2007) Declaración de Londres de Mayo del 2007 sobre la Educación Superior (2007). Recuperado de la red el día 15 de Noviembre del año 2012: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- VVAA (1998) Declaración Mundial sobre la Educación Superior de la Conferencia de la Unesco de sobre la Educación Superior del 1998. Recuperado de la red el día 15 de Noviembre del año 2012. http://www.eees.es/pdf/London_Communique18May2007.pdf
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine.
- Harmas, o. (2011). The Myth of the disinterested Science. *Journal of History of the Biology*, 44, 345-355.
- Manzano-Arrondo, V. (2012) *La Universidad Comprometida*. Bilbao: Hegoa.
- Manzano-Arrondo, V. (2011). Aproximaciones para una psicología de la crisis. *Revista Andaluza de ciencias Sociales*, 19, 69-84.

- Manzano, V., Torrego, L. (2009). Tres modelos para la Universidad. *Revista de Educación*, 350, 477-489.
- Martín-Baró, I (1986). Hacia una Psicología de la Liberación. *Boletín de Psicología de El Salvador*, 22, 219-231.
- McComas W.F (2010). Ten Myths of Science: Reexamining What We Think We Know About the Nature of Science. *School Science Mathematics*, 96(1), 10-16.
- Mcfarlane, B. (2005) The disengaged academic: the retreat from citizenship. *Higher Education Quarterly*, 59, 296-312.
- Montero, M. (2005). Para una ética de la liberación: la liberación del otro en psicología. En N. Portillo, M. Gaborit y J.M. Cruz (Eds) *Psicología Social en la Posguerra: Teoría y Aplicaciones desde El Salvador* (pp 410-435). San Salvador: UCA Ediciones
- Nafstad, H.E., Blakar, R.M., Carlquist, E., Phelps, J.M., y Rand-Hendriksen, K. (2009) Globalization, Neo-Liberalism and Community Psychology. *American Journal Community Psychology*, 43:162-175.
- Orwell, G. (2006). 1984. Destino.
- Prilleltensky, I. (2008) The role of power in wellness, oppression, and liberation: The promise of psychopolitical validity. *Journal of Community Psychology*, 36, 116-136.
- Saavedra, J. (2007). Adquirir la identidad en una comunidad de objetos: La identidad social dentro de la sociedad de consumo. *Nómadas. Revista de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 16(2), 1-18.
- Sarewitz, D. (1996). *Frontier of Illusion. Science, technology and the politic of the progress*. Temple University Press: Philadelphia.
- Sennet, R. (2006). *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama.
- Shumar, W. (2004). Global pressures, local reactions: higher education and neo-liberal economic policies. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17, 823-839.
- Spinoza, O. (2008). Creating (in) equalities in access to higher education in the context of structural adjustment and post-adjustment policies: the case of Chile. *Higher Education*, 55, 269-284
- Torres, J. (2009). *La crisis financiera: Guía para entenderla y explicarla*. Attac: Madrid
- Watts, R. J., Williams, N. C., y Jagers, R. J. (2003) Sociopolitical Development. *American Journal of Community Psychology*, 31, 185-194
- Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Gedisa: Madrid.

Autores

Javier Saavedra

Facultad de Psicología. Dept. Psicología Experimental. Universidad de Sevilla. C/ Camilo José Cela, s/n. CP 41018

Tlf: 954557690 fjsaavedra@us.es

Javier Saavedra es profesor contratado doctor. Trabajó en Casas Hogares para personas diagnosticadas con esquizofrenia pertenecientes a la Fundación Andaluza para la Integración Social del Enfermo mental (FAISEM). Hoy en día continúa colaborando con FAISEM mediante diversos proyectos de investigación relacionados con los procesos de recuperación de las personas diagnosticadas con trastornos mentales graves. Otro campo de investigación en el cual ha trabajado en los últimos años mediante varios proyectos es el de la violencia de género. Es miembro de la Asociación de Ayuda de Familiares de Enfermos Crónicos (AFEC) y presidente de la delegación de Sevilla de la ONGd de cooperación internacional Acción Verapaz-Sevilla. Ha colaborado en diversas asociaciones y ONGs en el ámbito de la acción social y la salud. Algunos de sus últimos trabajos son: “Association between traumatic experiences and psychosis among incarcerated men” (Saavedra y Marcelino, 2013) e “Indicadores y criterios de calidad de buenas prácticas coeducativas. Una propuesta innovadora” (Saavedra, Bascón, Prados y cols, 2013)

Enrique Suárez

Facultad de Psicología. Dept. Psicología Experimental. Universidad de Sevilla. C/ Camilo José Cela, s/n. CP 41018

Estudiante de cuarto de Grado en Psicología en la Universidad de Sevilla. Miembro de la Coalición de Investigación, Acción y Desarrollo para la Superación de la Opresión. Trabaja en movimientos sociales para la lucha por el derecho a la vivienda (actualmente en el Punto de Información de Vivienda y Encuentro del 15-M de Sevilla). Actualmente investigando sobre Estándares de Calidad y Opresión en las Instituciones de Educación Superior

Virginia Ordoñez

Facultad de Psicología. Dept. Psicología Experimental. Universidad de Sevilla. C/ Camilo José Cela, s/n. CP 41018

Es alumna de cuarto de grado de psicología. Colabora en diferentes actividades de investigación en el departamento de Psicología Experimental

Anexo I

Preguntas para dirigir el grupo de discusión:

Pertinencia:

¿Consideras que es misión de la Universidad, a nivel docente e investigador, acercarse a los problemas sociales y políticos desde una perspectiva científica?

¿Piensas que posicionarse explícitamente respecto a problemas sociales y políticos de forma fundamentada es una buena o mala práctica docente?

Agencia Percibida

¿Qué importancia tiene la comunidad universitaria en su conjunto, docencia, investigación, alumnado y profesorado en la solución de los problemas sociales y políticos?

¿Qué podríamos hacer al respecto para aumentar la influencia de la Universidad en la solución de estos problemas?

Actividad de clases en la calle

A las tres personas que participaron: ¿Podrías explicar a vuestros compañeros en qué consistió la acción de dar clases en la calle el jueves 28 de marzo? ¿Cómo os sentisteis? ¿Qué te pareció más significativo o te llamó más la atención?

A las tres personas que no participaron: Podéis preguntar a vuestros compañeros lo que queráis.

¿Qué cambiarías en esta intervención? ¿Cómo la hubieras mejorado?

¿Consideras una buena práctica salir a la calle y debatir con otra gente problemas sociales desde los contenidos de las asignaturas? ¿Cuál fue tu experiencia si participaste? Y si no ¿Qué dirías?