

Libertad académica en las Américas

Tendencias, desafíos y horizontes críticos



**Libertad académica
en las Américas
Tendencias, desafíos
y horizontes críticos**

Los trabajos que integran este libro fueron sometidos a una evaluación por pares.

Libertad académica en las Américas : tendencias, desafíos y horizontes críticos / Clara Arenas ... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO ; Monterrey : Coalición por la Libertad Académica en las Américas (CLAA), 2026.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-631-308-292-6

1. Derechos Civiles. 2. Estudiantes. 3. Docentes. I. Arenas, Clara
CDD 340

Otros descriptores asignados por CLACSO:
Academia / Educación Superior / Investigación /
Universidad / Autonomía

Diseño de tapa: Dominique Cortondo Arias
Corrección: Leonardo Berneri y Santiago Basso
Diseño interior: Dominique Cortondo Arias

COLECCIÓN **CONVOCATORIAS DE INVESTIGACIÓN**

Libertad académica en las Américas

Tendencias, desafíos
y horizontes críticos





CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

CLACSO Secretaría Ejecutiva

Pablo Vommaro - Director Ejecutivo

Gloria Amézquita - Directora Académica

María Fernanda Pampín - Directora de Publicaciones

Equipo Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Solange Victory - Producción Editorial

Valeria Carrizo y Darío García - Biblioteca Virtual



Librería
Latinoamericana
y Caribeña de
Ciencias Sociales

CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE

Los libros de CLACSO pueden descargarse libremente en formato digital o adquirirse en versión impresa desde cualquier lugar del mundo ingresando a libreria.clacso.org

Libertad académica en las Américas (Buenos Aires: CLACSO, mayo de 2026).

ISBN 978-631-308-292-6



CC BY-NC-ND 4.0

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723. La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | clacso@clacsoinst.edu.ar | www.clacso.org

Índice

| | |
|---------------------|---|
| Prólogo | |
| CLAA y CLACSO | 7 |

| | |
|---|----|
| Libertad académica afrodiaspórica | 11 |
|---|----|

Anny Ocoró Loango, Jorge Enrique García Rincón, Silvia Graciela Finocchio, Arbey Bustamante Valdes y María Camila Landazuri

| | |
|---|----|
| Mercantilización, credencialismo y captura política: un estudio histórico-comparativo de las barreras para el desarrollo de la libertad académica y la autonomía universitaria en el Paraguay | 77 |
|---|----|

Gustavo Setrini, Melisa Vera, Milena Pereira Fukuoka, Ever Enriquez, Pedro Perez, Patricia Lima Pereira, Evelyn Mendoza y Magdalena Rivarola

| | |
|---|-----|
| Libertad académica estudiantil en tiempos de desigualdad: un laboratorio de reflexión para el Perú..... | 141 |
|---|-----|

Dynnik Asencios Lindo, Hatsumi Otsu y Milagros Badillo

| | |
|--|-----|
| Explorando el reto de ejercer el derecho a la libertad académica y la democracia | 195 |
|--|-----|

Clara Arenas, Elizabeth Moreno, Irene Palma, Estela Rivero y Rodolfo Rubio

| | |
|--|-----|
| Liberdade acadêmica e meio ambiente em xeque: negacionismo científico e climático da ultradireita no Brasil e na Argentina | 247 |
|--|-----|

Fernando Romani Sales, Paula Aldana Lucero, Rosario Figari Layus y Maria Fernanda Silva Assi

Pensadoras críticas y las crisis de libertad académica en Chiapas,
Guatemala y El Salvador 317

Marisa G. Ruiz Trejo, Ana Lucía Ramazzini Morales y Tania Mata Parducci

Sobre los autores y autoras..... 361

Prólogo

La presente publicación representa un hito en la construcción de un campo de conocimiento sobre la libertad académica en las Américas y una apuesta colectiva por fortalecer las capacidades de investigación, reflexión crítica e incidencia política en torno a un derecho humano fundamental para la vida democrática y la producción de conocimiento.

Este libro es fruto de la colaboración entre la Coalición por la Libertad Académica en las Américas (CLAA) y el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), dos redes que, desde sus respectivos ámbitos de actuación, comparten el entendimiento de que la libertad académica constituye una condición indispensable para la democracia, la justicia social, la producción y circulación del conocimiento y el ejercicio de múltiples derechos humanos. En 2024, nuestras organizaciones se unieron para lanzar el *Fellowship* sobre Libertad Académica en las Américas, impulsando la producción de conocimiento sobre esta temática con el propósito de articular comunidades de investigación, fomentar nuevas agendas de estudio, formar investigadoras e investigadores y construir marcos analíticos capaces de dar cuenta de la complejidad de los desafíos contemporáneos.

La iniciativa surge de una constatación inquietante: a pesar del creciente reconocimiento normativo del derecho a la libertad académica en los sistemas internacionales y regionales de derechos humanos, seguimos observando elevados niveles de vulneración de este derecho, que continúa siendo insuficientemente investigado y escasamente conocido por amplios sectores de la sociedad.

En los últimos años hemos asistido a avances importantes en el reconocimiento de la libertad académica como derecho humano. La

aprobación de los Principios Interamericanos sobre Libertad Académica y Autonomía Universitaria por parte de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos en 2021; el trabajo desarrollado por el Grupo Internacional de Trabajo sobre Libertad Académica, que culminó con la adopción de los Principios Globales para la Implementación del Derecho a la Libertad Académica; la declaración conjunta presentada por más de setenta Estados ante el Consejo de Derechos Humanos; y el informe de la Relatora Especial de las Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación, Farida Shaheed, son ejemplos de avances que han contribuido a situar la libertad académica en el centro de los debates contemporáneos sobre democracia, derechos humanos y conocimiento.

Sin embargo, estos avances normativos han coexistido con un escenario crecientemente desafiante. En distintos países de las Américas hemos observado ataques a la autonomía universitaria, restricciones a la investigación y la enseñanza, campañas de hostigamiento y desinformación dirigidas contra académicas y académicos, intentos de censura, persecución política, negacionismos científicos, vigilancia digital, precarización de las condiciones de trabajo académico y formas persistentes de discriminación racial, de género y de otra índole. En muchos casos, estos procesos se desarrollan en el contexto de tendencias más amplias de erosión democrática, concentración de poder y debilitamiento de instituciones fundamentales para la vida pública.

Desde su concepción, el programa de *Fellowship* fue pensado como una estrategia para fortalecer una infraestructura regional de investigación sobre libertad académica, capaz de producir reflexión crítica y generar insumos para la acción orientada a promover mayores niveles de protección y realización de este derecho. Su objetivo no ha sido únicamente producir conocimiento, sino también crear comunidad académica, estimular el intercambio regional, fortalecer capacidades de investigación, promover nuevas generaciones de especialistas y consolidar una masa crítica capaz de sostener este campo de estudio y de acción en el largo plazo.

Como resultado de la convocatoria, se recibieron 34 postulaciones, las cuales fueron evaluadas por un Comité Internacional de Expertas y Expertos integrado por seis especialistas de distintos países. El proceso

de evaluación consideró la calidad académica, la pertinencia temática y la coherencia metodológica de cada propuesta.

A partir de esta selección, 34 investigadoras e investigadores fueron incorporados al programa, desarrollando sus proyectos con el acompañamiento permanente de las y los tutores Vernor Muñoz, Selma Venco y Laura Rovelli. Expresamos nuestro más sincero agradecimiento por su labor dedicada, rigurosa y comprometida, que resultó fundamental para el fortalecimiento de las investigaciones y el logro de los objetivos de la convocatoria.

Los trabajos reunidos en este volumen reflejan la riqueza de esta apuesta colectiva. A través de perspectivas, metodologías y contextos diversos, las investigaciones aquí presentadas abordan cuestiones fundamentales relacionadas con la democracia, la justicia epistémica, las desigualdades estructurales, el racismo, el género, los derechos estudiantiles, el negacionismo científico, la autonomía universitaria y las múltiples formas en que hoy se disputan las condiciones para la producción libre de conocimiento.

Lejos de ofrecer respuestas definitivas, este libro busca abrir nuevas preguntas. Busca ampliar horizontes de investigación, fortalecer diálogos y contribuir a la consolidación de una comunidad regional comprometida con el estudio y la defensa de la libertad académica. Esperamos que este volumen contribuya a fortalecer futuras investigaciones, inspire nuevas colaboraciones y ayude a consolidar un campo de conocimiento que seguirá siendo esencial para comprender y transformar las realidades de las Américas.

La construcción de una cultura de respeto a la libertad académica requiere normas, instituciones y mecanismos de protección. Pero también requiere conocimiento, investigación rigurosa, pensamiento crítico y comunidades comprometidas con la defensa de la posibilidad misma de enseñar, aprender, investigar y debatir libremente.

Este libro es una contribución a ese esfuerzo colectivo.

Coalición por la Libertad Académica en las Américas (CLAA)
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Libertad académica afrodiaspórica

Las asociaciones de investigadores/as
afrodescendientes y su papel en
las luchas contra el sexismo y
el racismo en el campo académico

*Anny Ocoró Loango, Jorge Enrique García Rincón, Silvia Graciela
Finocchio, Arbey Bustamante Valdes y María Camila Landazuri*

Introducción

La diáspora africana pertenece a un lugar concreto y preciso de la historia: se refiere al éxodo masivo y forzado hacia América de millones de africanos/as esclavizados/as por los europeos a partir del siglo xv, una de las tragedias más grandes en la historia de la humanidad. La trata trasatlántica insertó a la población de origen africano en estructuras de explotación de la economía capitalista/colonial. Estos pueblos fueron racializados y subalternizados, al tiempo que “la esclavización confiscó su pasado [...] desarticuló su mundo, tradiciones, artes y leyendas” (De Roux, 1992, p. 13).

Sin embargo, en medio de la adversidad, hombres y mujeres de estos pueblos y su descendencia desarrollaron y expresaron un pensamiento de liberación. Ese pensamiento diaspórico (Caicedo Ortiz,

2013) o cimarrón, que se opuso al sistema colonial de diversas formas, deviene en lo que se llamará en adelante *insumisión epistémica*¹ en el campo educativo y académico. La insumisión epistémica se entiende aquí como el pensamiento afrodiaspórico que confronta, critica y subvierte el proyecto colonizador europeo-occidental y la estructura académica que lo sostiene (García, 2016).

En concreto, en el campo académico, dicho pensamiento es posible describirlo como el conjunto de discursos, ensayos, novelas, poesías, narrativas orales y el indeterminado número de foros, congresos, seminarios, simposios, talleres, etc., mediante el cual los/as intelectuales negros y el movimiento social afrodiaspórico en general han producido ideas, proyectos o estrategias para la restitución ontológica del negro/a en la sociedad a partir de un discurso educativo crítico y emancipador.

Desde las últimas décadas del siglo pasado los/as intelectuales académicos/as afrodescendientes han venido construyendo y consolidando espacios académicos, asociaciones de investigadores/as como la AINALC (Asociación de Investigadores/as Afrolatinoamericanos/as), la ABPN (Asociación de Pesquisadores/as Negros/as de Brasil), la ACIAFRO (Asociación de Investigadoras/es Afrocolombianas/os), Descarimba (Asociación de Investigación Afrodiaspórica), y distintos grupos de trabajo como el Grupo de Trabajo en CLACSO, entre otros, que testimonian el surgimiento de una academia negra/afrodescendiente en América Latina y el Caribe. Estos espacios cuentan con una importante participación de las mujeres negras/afrodescendientes, quienes están desarrollando procesos de “insumisión epistémica [...] por fuera de la casa del amo”, como lo ha denominado Jorge García (2016). Esto es, la construcción de lugares de enunciación propios, de cimarronismo intelectual, que expresan la capacidad para pensarse libres.

Es por ello entonces que esta investigación se propuso analizar el aporte de las asociaciones de investigadores/as afrodescendientes

¹ La categoría es propuesta por el intelectual afrocolombiano Jorge Enrique García Rincón.

a la lucha contra el sexismo, el racismo y las desigualdades de clase que existen en el campo académico; identificar las barreras, asociadas a las desigualdades étnico-raciales y de género, que enfrentan las mujeres afrodescendientes en el campo académico; caracterizar las estrategias que desarrollan las asociaciones de investigadores/as afrodiaspóricas para luchar contra el sexismo, el racismo epistémico e institucional, que limitan su presencia en los espacios académicos y su producción de conocimiento, y explorar las contribuciones de las asociaciones afrodiaspóricas al fortalecimiento de la capacidad de agencia de las investigadoras afro y de la libertad académica.

Referencias teóricas

Esta investigación abreva en los estudios de género, los estudios étnico-raciales, interseccionales y en la sociología crítica. Partimos de la premisa de que no es posible comprender la experiencia y los aportes de las asociaciones a la libertad académica sin prestar atención a las desigualdades estructurales, el racismo y la inferiorización que afectan la existencia de las y los afrodescendientes. De este modo, la libertad académica para estas poblaciones está condicionada por la racialización que históricamente ha deshumanizado a estos pueblos. En consecuencia, fenómenos como la experiencia colonial, el capitalismo y su expansión, así como el surgimiento del pensamiento racial están directamente relacionados con el racismo estructural y la subalternización que estos grupos sufren en el presente.

Partimos entonces de mencionar la imbricada relación entre racismo y capitalismo señalada por el historiador afrocaribeño Eric Williams, en la década de los cuarenta del siglo pasado, para quien la esclavización “no fue un hecho accidental en la historia económica moderna [...] fue, antes bien, una pieza crucial en los primeros momentos de formación del capitalismo mundial” (Williams, 2011, p. 21). En esa misma dirección, Achille Mbembe (2016) también hace referencia a la indisociable relación entre el capitalismo y la cosificación

de la población de origen africana. Muestra cómo a partir del siglo xvii empieza a tener lugar lo que él denomina “la invención del negro” como un “sujeto de raza”. A partir de ahí:

El negro es, en efecto, la rueda de engranaje que, al permitir crear por medio de la plantación una de las formas más eficaces de acumulación de riquezas en aquella época, acelera la integración del capitalismo mercantil, del maquinismo y del control del trabajo subordinado (p. 54).

El racismo no es un fenómeno estático y el hecho de que no se manifieste de forma extrema y visible no significa que no exista (Ocoró, 2019, p. 55). Vivimos en sociedades racializadas en las que “el racismo se convierte en un principio organizativo de las relaciones sociales” (Bonilla-Silva, 2010, p. 687). Como bien afirman Euclides y Silva:

El racismo prevalece en diversas esferas de la sociedad, impidiendo que negros y blancos tengan el mismo acceso a las posibilidades circunscritas en el mundo moderno. Un ejemplo de ello es el racismo institucional, que, como otros tipos de racismo, está camuflado y velado, pero aun así presente, victimizando a negros y negras e impidiéndoles el acceso a determinados espacios sociales (2016, p. 105).

El aporte teórico de Wieviorka (2009) también resulta relevante, ya que el autor propone cuatro manifestaciones del racismo contemporáneo: prejuicio (representaciones culturales que descalifican a ciertos grupos); discriminación (jerarquización); segregación (diferenciación y exclusión) y violencia racial (manifestación extrema). Estas dimensiones son útiles para pensar la libertad académica afrodiaspórica, ya que esta busca producir un conocimiento sin censura, y esto incluye también la posibilidad de poder ser reconocidos como sujetos epistémicos. Esta falta de reconocimiento, así como la inferiorización y racialización de los saberes afrodiaspóricos, limitan la libertad académica de los sujetos afrodescendientes, ya que los deslegitima a ellos y a sus epistemologías.

En la perspectiva de la filósofa afrobrasileña Djamila Ribeiro, el racismo no es un simple acto de los individuos o una ideología, sino un sistema de opresión que “está en constante proceso de actualización y, por tanto, se debe entender su funcionamiento” (2019, p. 4). El racismo, en definitiva, atraviesa las relaciones cotidianas, las instituciones y las estructuras de la sociedad (Ocoró, 2024). Sin duda, una de sus manifestaciones es el racismo epistémico que “subalterniza, inferioriza, oculta e invisibiliza otros conocimientos y saberes. Esta matriz epistémica hegemónica, desplaza, silencia y apaga otros sistemas de conocimiento y, en muchos casos, los combate con la pretensión de aniquilarlos para consolidar la dominación cultural de esos pueblos” (Ocoró, 2021, p. 23).

El racismo se articula con otras desigualdades que afectan a los pueblos afrodescendientes, es por ello que, en esta investigación, dialogamos con los aportes de la perspectiva interseccional para entender el entrecruzamiento de las desigualdades étnico-raciales, de género, clase social, territorio, entre otras, y el modo en que el entrecruzamiento de estas dimensiones produce mayores desventajas para las mujeres afrodescendientes. Como bien argumenta Viveros (2016),

los análisis interseccionales ponen de manifiesto dos asuntos: en primer lugar, la multiplicidad de experiencias de sexismo vividas por distintas mujeres, y, en segundo lugar, la existencia de posiciones sociales que no padecen ni la marginación ni la discriminación, porque encarnan la norma misma, como la masculinidad, la heteronormatividad o la blanquitud (Viveros, 2016, p. 8).

El análisis interseccional complejiza el abordaje de las desigualdades y de las relaciones de poder, y enriquece nuestra mirada sobre la realidad social. Las desigualdades de género son entendidas aquí como asimetrías que existen entre los grupos en las oportunidades, en el acceso a recursos materiales y simbólicos, en el disfrute de los derechos y en las condiciones de vida en general.

Abordamos el concepto de *campo científico* de Pierre Bourdieu (2003), definido “como campo de luchas, como campo de acción

socialmente construido en el que los agentes dotados de recursos diferentes se enfrentan para conservar o transformar las correlaciones de fuerza existentes” (p. 67). El aporte de Bourdieu nos permitió poner en cuestión la mirada idealizada que concebía la ciencia como una comunidad de cooperación y solidaridad, representación que estuvo vigente hasta la década del setenta. Sin embargo, al analizar el campo afrodiaspórico, el concepto de campo científico presenta algunas limitaciones, ya que este no es un campo fijo, sino que contiene fronteras más bien porosas. Esto nos llevó a considerar, desde el campo de la sociología de la nueva ciencia, el aporte teórico de Karin Knorr-Cetina (1995 [1983]), quien formuló el concepto de *cultura epistémica*, asociada a los modos específicos en los que las comunidades científicas se organizan y estructuran el conocimiento y, vinculado a esta noción, introdujo el concepto de *arenas transepistémicas* (Knorr-Cetina, 1996 [1982]).

Las arenas transepistémicas son concebidas por esta socióloga como los espacios sociales en los que se produce y se difunde el conocimiento científico, trascendiendo así las fronteras tradicionales entre la ciencia y la sociedad. Esta perspectiva nos permite observar cómo las ciencias se encuentran con otras disciplinas, con otras prácticas y otros actores sociales, en contextos en los que se crean y negocian conocimientos y significados. Su enfoque resulta clave para esta investigación, en tanto el campo de estudios afrodiaspóricos en el que intervienen estas asociaciones es un campo poroso, donde se dan diálogos entre actores del ámbito científico, comunitario, activista, entre otros.

Metodología

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo, que se caracteriza por buscar comprender la realidad a través de las interacciones y significados construidos por los sujetos, en un contexto social y cultural específico. En esta misma línea, Galeano (2012) plantea que

la investigación social cualitativa busca la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción, a partir de la lógica de los diversos actores sociales, y una mirada “desde adentro” que rescata las particularidades propias de los procesos sociales (p. 20).

La metodología se desarrolló en tres etapas. En la primera etapa, se hizo una revisión y análisis documental de las asociaciones que fueron parte del estudio. Ellas son: la Asociación de Pesquisadores / as Negros/as de Brasil (ABPN), la Asociación de Investigadores Afrolatinoamericanos y del Caribe (AINALC) y la Asociación de Investigación Afrodiaspórica Descarimba. Se revisaron estatutos, publicaciones especiales en las que se evidenciaban los posicionamientos referidos a las desigualdades raciales y sus intersecciones, comunicados y declaraciones públicas que estas asociaciones han realizado, que guardaran relación con la libertad académica o con las disputas que se plantean en torno a las jerarquías y desigualdades dentro del mundo académico. Estas asociaciones fueron seleccionadas por su representatividad a distintas escalas del campo académico afrodiaspórico: nacional (ABPB), regional (AINALC) y territorial/comunitaria (Descarimba). Su selección también responde al papel estratégico y destacado que tienen en la producción, legitimación y circulación del conocimiento afrodiaspórico, así como a su trayectoria de trabajo en asocio con comunidades afrodescendientes. Finalmente, porque han fomentado la movilidad académica, a través de sus congresos, coloquios y demás acciones de reivindicación epistémica, en los intelectuales de la diáspora africana en las Américas, y agrupan un número muy importante de intelectuales afrodiaspóricos(as).

En la segunda etapa, se hicieron entrevistas a cuatro mujeres investigadoras afrodescendientes para cada una de las tres asociaciones. Fueron en total doce (12) mujeres participantes. También se realizaron dos grupos focales con investigadoras vinculadas a dichas asociaciones. Dentro de los criterios de selección de las mujeres que participaron tanto de las entrevistas como del grupo focal se consideró que fueran mujeres que se auto reconocen como

afrodescendientes/negras, que estuvieran vinculadas en alguna de las asociaciones seleccionadas, y que su práctica académica o de investigación se desarrollara en relación con la diáspora africana en América Latina o el Caribe. En los grupos focales, en particular, se buscó que los mismos estuvieran integrados por mujeres jóvenes investigadoras y por investigadoras con mayor trayectoria en el campo y en las asociaciones.

Antecedentes históricos de organizaciones intelectuales afrodiaspóricas en América Latina

A continuación, se presenta una breve contextualización histórica de la presencia negra en los espacios académicos, con foco en Brasil y Colombia, dos de los países con mayor tradición de estudios sobre población afrodescendiente en la región. Históricamente el pueblo negro/afrodescendiente ha dado una intensa lucha política, cultural y epistémica para lograr su reconocimiento como sujetos de derecho, mostrando una capacidad organizativa de resistencia. Al respecto, Cristina Navarrete (2010) caracteriza las formas de organización social del negro/a que, en medio de un régimen inclemente de esclavitud, se constituyeron en expresión de rebeldía y resistencia durante los siglos xvii y xviii. Algunas de estas formas organizativas fueron los cabildos, palenques, rochelas, mambises, cumbes, quilombos, cuadrillas, juntas y milicias. Estas expresiones denotan un gran poder de resistencia y una puesta en escena de la subjetividad colectiva que tiene antecedentes en el malungaje.

El malungaje como poética de la diáspora (Branch, 2009) es la expresión de resistencia en los barcos negreros en el instante mismo de la trata trasatlántica. La expresión, que significa compañeros de viaje, es en realidad un punto de articulación cultural y política entre personas de distintas lenguas y tradiciones que comparten la desdicha del secuestro y la esclavización. El malungaje y la mentalidad cimarrona van a extender sus dominios durante varios siglos,

incluyendo nuestros días. Se han expresado en proyectos que van desde la huida hasta la consolidación de organizaciones académicas, pasando por procesos de automanumisión por acumulación de oro, cimarronaje jurídico y guerras antirracistas.²

Experiencias de organización intelectual y académica de la diáspora africana en América Latina, producidas desde abajo

La incursión en el ámbito académico de la población afrodiaspórica data de la segunda mitad del siglo xix, pero tiene sus desarrollos en el siglo xx. En Brasil, en 1931, surge, en la ciudad de São Paulo, la Frente Negra Brasileira (FNB), y en 1944 se crea la organización Teatro Experimental do Negro (TEN), para la promoción del cine negro (Abdías Nascimento, 2016). El accionar de las mujeres fue fundamental para el sostenimiento de estas organizaciones. La FNB desarrollaba actividades sociales y de asistencia jurídica, cursos de formación política y alfabetización, entre otras actividades dirigidas a la población negra. Las mujeres participaban activamente en los cursos de alfabetización sobre educación cívica y moral, o como profesoras voluntarias de las escuelas de esta organización (Schumacher y Vital Brazil, 2007). El *Diario de São Paulo* de 1936 destaca la participación femenina de la siguiente manera: “La reunión de ayer se caracterizó por la extraordinaria comparecencia del elemento femenino. Cerca de doscientas socias estuvieron presentes y algunas de ellas tomaron parte activa en los debates” (citado en Domingues, 2007, p. 359, traducción propia).

² Figueroa (2022) recoge dos historias de violencia política y racismo de Estado contra movimientos negros en América Latina. Por un lado, el exterminio del Partido Independiente de Color, que fue creado por los excombatientes negros cubanos que habían prestado su servicio al ejército en las guerras de independencia, pero no fueron tenidos en cuenta en la distribución del poder cuando se crea la Nación. Todos los miembros de este partido fueron eliminados físicamente (entre 1908 y 1912). El otro caso se refiere a las luchas de los negros de la provincia de Esmeraldas, en Ecuador, a quienes el Estado declaró la guerra (1913-1917) por sus protestas contra el racismo.

Es interesante mencionar que las mujeres crearon dos agrupaciones en el interior de la FNB: Rosas Negras y Cruzada Femenina, y en algunas delegaciones crearon departamentos femeninos. La FNB también contaba con un periódico llamado *A Voz da Raça* (Sales, 2005); el mismo utilizaba el sujeto masculino y femenino para hacer referencia a los dos sexos; por ejemplo, “se usaban con cierta frecuencia las conjugaciones *frentenegrinos* y *frentenegrinas*, mis hermanos y mis hermanas negras, negros y negras, hermanos y hermanas de raza, señores y señoritas, lectores y lectoras, mozos y mozas, meninos y meninas” (Domingues 2007, p. 354, traducción propia). Sin embargo, las mujeres no tenían roles centrales ni en *A Voz da Raça* ni en los cargos de decisión. Domingues (2007) advierte que

las mujeres fueron relegadas a una posición subordinada dentro de la organización y excluidas de los roles de toma de decisiones, que estaban monopolizados por los hombres. Ninguna de las mujeres de la Frente Negra Brasileira, por ejemplo, fue miembro del gran consejo (el máximo órgano del FNB) (p. 358, traducción propia).

El autor lo atribuye probablemente a la concepción patriarcal dominante de la época, que relegaba a las mujeres a las actividades domésticas y/o tareas de cuidado y asistencia social. Incluso en los temas discutidos en la revista no aparecían

cuestiones ligadas a la emancipación femenina, no había una comprensión de que la mujer tenía problemas específicos. El periódico compartía la concepción de género que predominaba en la época: la mujer era un sexo débil, frágil y debía ser preparada fundamentalmente para asumir su papel de esposa, dueña de casa y madre, de ahí la existencia de una columna fija para vehicular recetas culinarias y orientaciones referentes a los servicios domésticos (Domingues, 2007, p. 371, traducción propia).

Las mujeres también desarrollaron un rol muy importante en el interior del Teatro Experimental del Negro (TEN). Un claro ejemplo lo constituye María de Lourdes Vale do Nascimento, asistente social de

la institución, quien coordinó el departamento femenino y ejerció la gerencia del periódico *Quilombo*, que circuló entre 1948 y 1950. En este diario ella escribía una columna llamada “Fala a mulher”, en la que expresaba su lucha a favor de la educación como instrumento para transformar, por la regularización del empleo de las mujeres negras trabajadoras domésticas y por la emancipación de todas las mujeres negras. En el diario colaboraban intelectuales, artistas y también activistas negros y blancos, construyendo un discurso emancipatorio y crítico del racismo en la sociedad brasileira. En el año 1950, María de Lourdes do Nascimento fundó el Consejo Nacional de Mujeres, uno de los frentes de lucha del TEN (Silva, 2010). Ella misma sostuvo que la creación del departamento femenino “tenía por objetivo luchar por la integración de la mujer negra en la vida social, por su mejoramiento educativo, cultural y económico” (Nascimento, 1950, p. 4, citado en Souza Almeida, 2024, p. 269). En 1949, promovió la realización del Congreso Nacional de Mujeres negras, abocado a la defensa de la regularización del empleo doméstico.

El TEN no solo denunciaba el racismo en el teatro, sino que también generaba espacios de formación y discusión crítica sobre los estudios afrobrasileños de la época. En particular, el TEN cuestionaba el abordaje folclorizante y antropológico que reducía a la población negra a mero objeto de investigación, como los expresados en los congresos afrobrasileros de Recife (1934) y de Bahía (1937), y buscaban que estos pasaran a ser sujetos activos de estos estudios (Domingues, 2008). En consecuencia, en 1945 el TEN colaboró en la organización de la Convención Nacional del Negro, realizada en São Paulo, y un año después en Rio de Janeiro. Asimismo, la Convención Nacional del Negro de 1949 y el Primer Congreso Negro Brasileño de 1950 fueron organizados por el TEN.

En Colombia, en 1943, un grupo de estudiantes negros llegados a Bogotá y procedentes de diferentes regiones, con Manuel Zapata Olivella a la cabeza, creó el Día del Negro como expresión de resistencia contra el racismo institucional (Zapata Olivella, 1990). En ese mismo año, también podemos mencionar la União dos Homens de

Cor, creada en la ciudad de Porto Alegre. La dictadura de 1964 afectó la dinámica de muchas de estas organizaciones, que tuvieron que replegarse hasta la década del setenta cuando reaparece un fuerte activismo negro que se congrega en el Movimiento Negro Unificado (MNU),³ fundado en el año 1978 en São Paulo.

En Colombia, también podemos mencionar el Club Negro de Colombia y el Centro de Estudios Afrocolombianos (Pisano, 2012). Dos décadas después, en 1975 emerge el Centro para la Investigación de la Cultura Negra, (CIDCUN), y el Centro de Estudios Frantz Fanon. Posteriormente, en 1982, es creado el Movimiento Cimarrón (un proyecto político derivado del Círculo de Estudios Soweto) bajo el nombre de Movimiento Nacional por los Derechos Humanos de las Comunidades Negras en Colombia – Cimarrón. En fin, durante el siglo xx van a proliferar expresiones organizativas de la diáspora africana en los países de América donde la población de origen africano es significativa.

En 1977 se desarrolla en Cali, Colombia, el Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas. En este evento, Manuel Zapata Olivella, en representación de Colombia, presenta el discurso inaugural cuyos elementos principales se traducen en un desafío para los sistemas de educación de los países con población negra. Esto dijo el maestro Zapata:

En el marco de las denuncias y recomendaciones, el Congreso de la Cultura Negra será enfático en exigir a los gobiernos de América y muy especialmente a los del Centro, Antillas y Sur América, la impostergable inclusión del estudio de la cultura negra en los pénsum educativos en aquellos países donde la etnia nacional tenga el aporte africano como una de sus tres más importantes raíces (Zapata Olivella, 1988, p. 21).

El discurso de Zapata Olivella deja muy clara la importancia de uno de los grandes temas analizados en el evento. Se comprende que la

³ Este "fue un movimiento organizado a nivel nacional y tuvo importancia capital en la aglutinación de militantes negros y en formulación de la pauta de reivindicaciones que marcaría la lucha contra la discriminación racial en los años siguientes" (Fonseca, p. 308).

educación es una de las estrategias más efectivas para combatir el racismo y la marginalidad social de los miembros de la diáspora africana. Desde luego, siendo un evento de intelectuales negros, solo es posible asociar este reclamo a los ministerios de educación con una determinación inconfundible: la ampliación y profundización de la intelectualidad afrodiaspórica. Este discurso tendrá repercusiones muy importantes para el caso colombiano, hasta el punto de que es considerado el antecedente de lo que la Ley 70 de 1993 consagró como Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

El Congreso de la Cultura Negra tendrá sus réplicas en Panamá (1980) y en Brasil (1982). El presidente del II Congreso, Gerardo Maloney, destacó que “el Congreso reflejó un consenso fundamental: el reconocimiento de la situación histórica de opresión del hombre negro, que se materializa en el estado de atraso socioeconómico en que estos viven en la región” (ALAI, 1995). Entre las acciones acordadas por los congresistas figuran: la creación de una asociación regional afroamericana, la elaboración de literatura afroamericana para su inclusión en los textos escolares, exigir a los gobiernos la eliminación del sentido peyorativo con el que se proyecta la imagen e identidad del pueblo negro, entre otras. Nótese cómo el tema de la creación de una asociación regional ya estaba presente desde la década de los setenta, y cómo los reclamos sobre la falta de representación de la cultura negra en el currículo o sobre la desigualdad que afectaba a la población negra en la región siguen vigentes. También podemos advertir que en este congreso se hacía referencia a la opresión “del hombre negro”, expresión que invisibiliza a las mujeres. Esto es, de hecho, una constante en casi todas estas experiencias referenciadas, ya que, si bien estuvieron integradas por mujeres, sus liderazgos no siempre fueron reconocidos en las narrativas de estas organizaciones. Así mismo, esta es un área de investigación poco explorada, tal como lo ha destacado Domingues (2007) para el caso brasileiro. En efecto, existen pocos trabajos que permitan documentar las formas de participación de las mujeres negras en el periodo posabolición.

El liderazgo de las mujeres negras y de sus organizaciones empieza a ser más visible a partir de la década de los setenta. En Brasil, por ejemplo, ya desde finales de los setenta, las mujeres negras organizadas reivindicaban su autonomía respecto al movimiento negro y al movimiento feminista blanco (Álvarez, 2014). Al mismo tiempo, distintos estudios destacan que los encuentros nacionales y regionales del movimiento negro fueron centrales para la configuración de los feminismos negros en Brasil (Cardoso, 2014; Rodrigues y Máximo Prado, 2010). Esto podría ser extensivo a otros países, en especial si se tiene en cuenta que los movimientos negros, desde sus orígenes, han contado con la presencia activa de mujeres negras, aun cuando sus demandas se hayan tornado visibles mucho tiempo después (Ocoró, 2025). Además, como bien afirma Curiel, “desde la década del ochenta en América Latina y el Caribe han existido colectivos de mujeres afrodescendientes que se han dedicado al combate del racismo y el sexismo” (2008, p. 461). Vale recordar la experiencia de la *Collective River Combahee*, una organización de mujeres afroamericanas de Boston surgida en 1974 que, si bien corresponde a otro contexto, muestra cómo las mujeres negras participaron de una experiencia política y académica que se planteaba la necesidad de incorporar la raza, el género, la clase social y la sexualidad como dimensiones de análisis para entender las experiencias de las mujeres subalternizadas. Asimismo, estas intelectuales y activistas advertían la necesidad de luchar contra el racismo de los movimientos feministas y el sexismo de los movimientos negros de los que formaban parte.

La creación progresiva de organizaciones y redes propias de mujeres negras, desde mediados del siglo xx y con mayor fuerza a partir de las décadas de 1980 y 1990, debe entenderse no como un punto de partida, sino como el resultado de una larga trayectoria de participación, disputas internas y búsqueda de autonomía política, epistémica y organizativa que muestra cómo las mujeres negras comienzan a protagonizar debates sobre las

interrelaciones entre raza y género en el interior tanto del movimiento negro como del movimiento feminista. Esta genealogía resulta clave para comprender las actuales asociaciones de investigadoras y académicas negras y sus luchas por la libertad académica afrodiaspórica.

Adicionalmente, en Brasil, es posible constatar grandes experiencias de grupos de académicos negros que han reaccionado contra el racismo de manera contundente desde la década de los años setenta del siglo xx. Una de las iniciativas más sentidas y reconocidas es la publicación de los *Cadernos Negros* (1978). Se trata de un grupo de intelectuales que le apostaron a la poesía como estrategia para una crítica de la sociedad blanca dominante y para mantener las conexiones con la madre África. Ante la negativa de las editoriales a publicar esta poesía afrobrasileña por considerarla panfletaria, la primera edición de los *Cadernos Negros* fue financiada por los propios autores, escritoras y escritores negros.

Pero la década de 1970 fue marcada en Brasil por el surgimiento del Movimiento Negro Unificado contra la Discriminación Racial (MNUCR). Igualmente, se crea el CECAN, Centro de Cultura y Arte Negra, que evoca las luchas por la liberación del yugo colonial de países como Angola y Mozambique. Los setenta van a testimoniar el surgimiento de muchos jóvenes académicos negros que van a impulsar la creación de espacios académicos y núcleos de estudios con foco en la cuestión racial, como por ejemplo el Grupo de Trabalho André Rebouças (GTAR) de la Universidad Federal Fluminense en 1974 (Ratts, 2007). En 1972, en el área de medicina surgió en São Paulo el Grupo de Trabajo de Profesionales Liberales y Universitarios Negros (GTPLUN), que buscaba la integración de los negros en la sociedad. Este grupo era liderado por Iracema de Almeida, la primera mujer negra en estudiar medicina en la Universidad de San Pablo (Santos, 2006).

En los ochenta y noventa van a surgir, de acuerdo con Ratts (2009), los primeros núcleos de estudios afrobrasileños, orientados a estudiar las relaciones raciales y el racismo, que van a ser

liderados por activistas y investigadores negros/as.⁴ Estos NEAB se van a fortalecer, y van a confluir en el año 2000 en la creación de la Asociación Brasileira de Investigadores/as Negros/as (ABPN). Cabe destacar, asimismo, el trabajo desarrollado por GELEDES, Instituto de la Mujer Negra, creado en 1988 como un espacio de producción académica, intelectual, de formación política y de debate epistémico y afrofeminista en Brasil. Una de las figuras más reconocidas de este espacio es la intelectual y activista brasileña Sueli Carneiro.

Como continuidad de los grandes congresos, al final de los años noventa del siglo xx aparecen muchas expresiones organizativas académicas tanto en Brasil como en Colombia, Ecuador, Uruguay, Perú, entre otros países. En estas naciones, las reivindicaciones de tipo académicas marchan a la par con la consolidación de los movimientos sociales afrodiaspóricos a partir de los cambios constitucionales de los primeros años de la década de los noventa. En este contexto político, las comunidades negras fortalecen sus procesos organizativos en donde participan maestros y directivos docentes, activistas, investigadores, gestores culturales, colectivos de estudiantes afro, etc., quienes van delineando y configurando estructuras organizacionales de base y grandes asociaciones de académicos negros y negras. Entre estas asociaciones tienen suficiente relevancia internacional la ABPN (Asociación Brasileira de Investigadores Negros y Negras) y la AINALC (Asociación de Investigadoras(es) Afrolatinoamericanas y del Caribe), y tienen entre sus miembros intelectuales negros/as de varios países.⁵ Pero más allá de estas destacadas asociaciones de investigadores(as) de la diáspora africana,

⁴ Entre los núcleos que se conformaron en ese periodo, Ratts destaca los siguientes: CEAB/UCG (1983), NEAB/UFAL (1983), NEAB/UFMA (1985), NEN/UFSC (1986), PENESB/UFF (1995), NEAB/UFSCar (1995), y NEAB/UDESC (1995). La creación de los Neabis “culmina em 2000 com a formação da ABPN (Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as) ao final do I Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (Recife, UFPE, 2000) e de coletivos de estudantes negros/as em diversas universidades brasileiras” (Ratts, 2009).

⁵ Estas dos grandes organizaciones son estudiadas en el presente proyecto de investigación.

están proliferando en la región muchos grupos de estudio, centros de investigación, organizaciones nacionales, centros culturales, etc., con fines y propósitos muy relacionados. Podemos verlo en ASONE, organización de negros en Ecuador, el Movimiento Social Afroecuatoriano o el Consejo Nacional de la Unidad Afroecuatoriana (CONUAE). También existe la Sociedad de Profesionales Universitarios Afrodescendientes del Perú, el Centro de Estudios y Promoción Afroperuanos, fundado en el 2001, entre otras.

En el caso colombiano, en los últimos años emergieron muchas organizaciones con propósitos académicos centrados en los temas de la diáspora africana. Estas organizaciones, tales como ACIAFRO (Asociación de Investigadoras/es Afrocolombianas/os) y la Asociación de Investigación Afrodiaspórica (Descarimba), que también forma parte de este estudio, centran su atención en la producción académica desde las entrañas de la comunidad negra en una dimensión científica. Además, existen iniciativas únicas en la región como el Colectivo de Rectores Afrodescendientes de Cali (CORRA), conformado por un nutrido grupo de profesionales dedicados a la dirección de instituciones educativas en Cali, Colombia.

No obstante la proliferación de organizaciones que investigan sobre las cuestiones afrodiaspóricas en América Latina, está por develarse el papel que cumplen las mujeres en estas asociaciones, sus planteamientos, producción académica y sus análisis sobre la perspectiva de género, a cuya comprensión aspira aportar esta investigación. Lo cierto es que, tanto en la historia como en la vida presente, distintas organizaciones lideradas por intelectuales, activistas o pensadores negros/as han configurado un campo académico y político afrodiaspórico que contribuye a generar espacios de libertad académica desde una perspectiva antirracista. En consecuencia, la participación de las comunidades e intelectuales negros/as en el campo académico no es reciente, sino que existe una tradición de larga data, de la cual han formado parte escritores, activistas, académicos, poetas, entre otros.

Historia y configuración institucional de la ABPN, AINALC y Descarimba

América Latina es una región con profundas desigualdades históricas, que además son mayores que en otras regiones del mundo (Berniell et al., 2022). Al mismo tiempo, distintos estudios han mostrado que dichas desigualdades afectan principalmente a los pueblos indígenas y afrodescendientes (Banco Mundial, 2022, 2026; CEPAL, 2018, 2020), cuya situación se ve agravada por el racismo y la discriminación que condicionan su acceso a oportunidades, así como su vida en general. Estos grupos están “sistemáticamente sobrerrepresentados en la cola baja de la distribución del ingreso” (Berniell et al., 2022, p. 31). La situación de las mujeres indígenas y afrodescendientes se torna mucho más crítica, ya que son estas las que tienen sobre sus espaldas el mayor peso de la desigualdad, y se ven afectadas por lo que la CEPAL denomina “nudos estructurales de la desigualdad de género”, que se manifiestan como barreras, muchas no visibles, que limitan el ejercicio de sus derechos y reproducen sistemáticamente la pobreza y la desigualdad.⁶

En consecuencia, en América Latina, las y los afrodescendientes son uno de los grupos que están situados en las posiciones más bajas de la estructura social. Esta situación también se manifiesta en los espacios académicos, que no son ajenos al racismo que impera en la sociedad, y en los que existe una sobrerrepresentación de los y las afrodescendientes, y un silenciamiento de sus epistemologías en los planes académicos. Claramente, el racismo presente en los

⁶ Un estudio de la CEPAL (2020) revela que existen importantes brechas en la incidencia de la pobreza entre países y entre los afrodescendientes y no afrodescendientes en cada uno de ellos. La mayor incidencia de la pobreza para la población afrodescendiente se presenta en Colombia, donde afecta al 40,8 % de los afrodescendientes, frente al 27,8 % de los no afrodescendientes. En el caso de Brasil, la incidencia de la pobreza se presenta en el 25,5 % de los afrodescendientes, comparado con el 11,5 % de los no afrodescendientes. Por otro lado, el mismo estudio revela que la pobreza presenta mayor incidencia en las mujeres afrodescendientes, si se les compara con los hombres de este mismo grupo étnico en los países de América Latina.

espacios académicos, subalterniza sus conocimientos y su cultura, contribuyendo a reproducir su desigual vinculación en los campos de producción de conocimiento y en las estructuras de la sociedad (Ocoró, 2021).

Por otro lado, cabe mencionar que son muy escasas las políticas públicas con perfil étnico-racial y de género en el campo académico-científico. Sin embargo, en Brasil existe la Ley 10639 (2003), la cual establece la obligatoriedad de incorporar la historia de la cultura afrobrasileña y africana en los planes de estudio. Además, en el año 2008 se sancionó la Ley 11645, que incluyó la historia indígena y aprobó la obligatoriedad en el currículo oficial de la “Historia y Cultura Afrobrasileña e Indígena”. En definitiva, ambas leyes constituyen avances históricos hacia una educación antirracista en Brasil. Este país es, en la región, pionero en la implementación de políticas de cuotas o acciones afirmativas para la población afrodescendiente en la educación. Un claro ejemplo lo constituye la Ley 12711/2012, ley de cuotas, la cual establece un 50 % de cupos en instituciones federales de educación superior para estudiantes provenientes de escuelas públicas que se autodeclaran *pretos*, *pardos* o pertenecientes a los pueblos indígenas.

En Colombia, a diferencia de Brasil, no existe una ley nacional de acciones afirmativas, pero sí hay, en cambio, varias universidades públicas del país que reservan un porcentaje escaso de cupos en las diferentes carreras para la población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera. En Brasil se han desarrollado algunas convocatorias de apoyo a la ciencia con recorte racial y de género como el Proyecto Investiga Menina, apoyado por la Universidad Federal de Goias, la ABPN y el Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), la mayor agencia de investigación de Brasil ligada al Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT).

En el año 2013, por otro lado, la CNPq incluyó la variable raza-color en la plataforma Currículo Lattes, que contiene el registro de todos/as los/as investigadores/as del país. La CNPq ha señalado que hay disparidades étnico-raciales en el acceso a los recursos y a las becas para

ciencia tecnología e innovación. Por ejemplo, de acuerdo con este organismo, para el periodo 2005-2022, los datos de iniciación científica muestran que aproximadamente más de la mitad de los beneficiarios son blancos (52 %), mientras que las personas negras representan casi un 30 %, y dentro de este grupo apenas un 6 % se autodeclara *preta*. La presencia indígena es aún más reducida, pues es el 0,25 %.⁷ Estos datos revelan desigualdades raciales en las etapas de inicio de la carrera científica, que terminan reproduciéndose en los niveles superiores (maestría, doctorado, concursos, etc). Asimismo, muestran cómo la racialización de *pretos* e indígenas condiciona su acceso a oportunidades. Todo esto limita el derecho a participar de la ciencia,⁸ en tanto la subrepresentación de negros e indígenas en estas becas de formación científica no solo restringe el derecho a la ciencia, sino que también afecta el pluralismo epistémico y la posibilidad de que estos grupos puedan incidir en la agenda científica. Este es el contexto en el cual emergen estas asociaciones y el que da sentido a muchas de sus acciones. Veremos, a continuación, su surgimiento, su conformación y el papel de las mujeres negras en cada una de ellas.

La Asociación de Pesquisadores Negros de Brasil (ABPN)

Fundada en noviembre de 2000, la ABPN es una organización sin fines de lucro, no partidista, que tiene como objetivo defender la investigación académico-científica y/o espacios afines llevados adelante principalmente por investigadores negros/as. Se propone abordar temas de interés directo para las poblaciones negras en Brasil, así como todos aquellos relevantes para la construcción y expansión del conocimiento humano, y el desarrollo sociopolítico y cultural de la sociedad. La

⁷ Para más ampliación sobre los datos, véase CNPq (2026).

⁸ Tanto la declaración Universal de los Derechos Humanos (art. 27), como el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, y el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales subrayan la obligación del Estado de garantizar la igualdad y la no discriminación en el acceso a la ciencia.

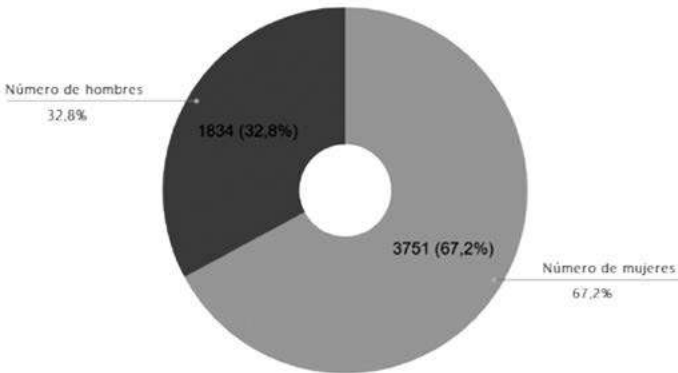
ABPN es uno de los órganos fundamentales de la red de instituciones que trabajan en el combate al racismo, los prejuicios y la discriminación racial, con el objetivo de formular, implementar, monitorear y evaluar políticas públicas para una sociedad justa y equitativa. Las actividades de ABPN se desarrollan en tres áreas principales: 1) difusión académica; 2) articulación social; 3) formación de líderes.⁹

Caracterización de la ABPN

De acuerdo con los datos encontrados, la Asociación Brasileira de Investigadoras Negras y Negros tiene 5585 miembros, de los cuales el 67,2 %, es decir, 3751 son mujeres. El siguiente gráfico ilustra con precisión la distribución de los asociados según género.

Gráfico 1

ASOCIACIÓN BRASILEÑA DE INVESTIGADORES NEGROS/AS

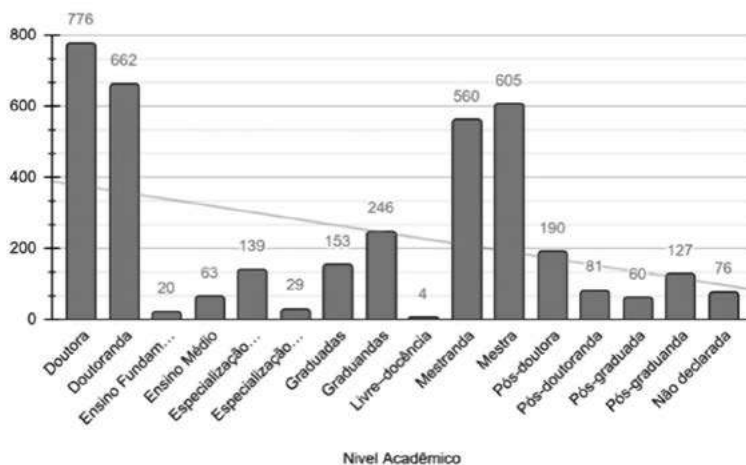


Fuente: base de datos ABPN, 2025.

⁹ Tomado de ABPN (2022a).

Con relación al nivel académico, en la asociación existen 776 personas que cuentan con doctorado y 662 doctorandas. También 190 personas con posdoctorado y 81 en proceso de posdoctorado (véase Gráfico 2). Esto solo para destacar las cifras más relevantes. Con estos datos es ineludible decir que la ABPN es la asociación académica afrodiaspórica más grande y de mayor nivel científico que existe en América Latina. El número de afiliados/as con formación en doctorado y posdoctorado representa un avance importante para una población que históricamente ha vivido en desventajas sociales permanentes. Si a esto le sumamos que la mayoría de los académicos de la ABPN son mujeres, quiere decir que se está avanzando en la igualdad de género y racial.

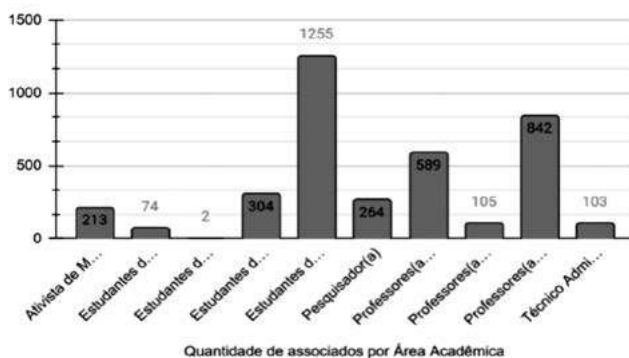
Gráfico 2



Fuente: base de datos ABPN, 2025.

En cuanto al número de participantes asociados por área académica, la ABPN presenta lo siguiente:

Gráfico 3



Fuente: base de datos ABPN, 2025.

Esto nos lleva a inferir que un grupo importante de estudiantes negros y negras ha logrado atravesar algunas barreras que el racismo impone para acceder a la educación superior, y al mismo tiempo desvirtúa la creencia generalizada de una supuesta inferioridad epistémica en las poblaciones negras. Por otro lado, por el número elevado de estudiantes de posgraduación, entendemos que las bolsas (becas) de estudio están orientadas a la investigación en los estudios de maestría y doctorados, y aquí se presenta una diferencia grande con otros países de la región (tal como el caso colombiano), donde las posibilidades de becas no tienen el mismo nivel que Brasil. De hecho, si bien la inversión en investigación y desarrollo (I+D) en los países de América Latina y el Caribe es baja si se la compara con otras regiones,¹⁰ Brasil

¹⁰ En 2022, la inversión en I+D de países iberoamericanos representó el 0,73 % del PBI regional, Corea cercana del 5 %, Estados Unidos, Japón, Alemania, Finlandia y Dinamarca,

es el líder indiscutido en inversión en ciencia y tecnología en la región. En el año 2022, este país destinó el 1,15 % de su PBI a estas actividades, mientras que el promedio regional es del 0,56 %, y la mayoría de los países latinoamericanos no superó el promedio regional. Si bien, esto tiene que ver con el tamaño de su economía, “la brecha existente entre estos países y el resto de los latinoamericanos en materia de inversión en I+D resulta aún más significativa” (Organización de Estados Iberoamericanos [OEI] y UNESCO, 2024, p. 18).

Pensamiento y acción colectiva de la ABPN

La ABPN tiene una agenda nutrida de actividades orientadas a la cuestión racial. Participa de numerosos espacios académicos, políticos y comunitarios para debatir sobre el racismo en el campo científico y en la sociedad en general, y generar estrategias colectivas antirracistas que transformen la sociedad. Es ejemplo de ello la participación en 2024 en la 76.^a reunión de la Sociedad Brasileña para el Avance de la Ciencia. Este es uno de los mayores eventos de difusión científica de Brasil, que se viene realizando desde 1949. En ese evento el secretario ejecutivo de la ABPN, Delton Felipe, destacó la importancia de la participación de la asociación, ya que “es una forma de reafirmar su papel en la producción de conocimiento antirracista y que valora las diferentes matrices de producción de conocimiento que existen en nuestro país”.¹¹

La ABPN tiene también un congreso bianual llamado Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as (COPENE), que inició en el año 2000. Es un congreso de cobertura nacional y con participación de intelectuales de otros países de América Latina, el Caribe y de África. El primer Congreso Brasileño de Investigadores Negros, celebrado en noviembre de 2000 en Recife, Pernambuco, tuvo como tema: “El negro y

en torno al 3 % de su PBI. El país con el mayor nivel de inversión del PBI en actividades de I+D es Israel (6 %) (OEI & UNESCO, 2024).

¹¹ Véase Faustino (19 de julio de 2024).

la producción de conocimiento: de los 500 años al siglo xxi”. Como podemos ver, el congreso nace con una ruptura epistémica: reafirmar al pueblo negro como productor de conocimiento y no solo como objeto de investigación. La alusión a los quinientos años sitúa la agencia epistémica negra desde la esclavización hasta el presente, lo cual valoriza todos los aportes que los esclavizados hicieron para construir un pensamiento libre, afrodiaspórico y emancipador. El V congreso tuvo como tema: “Pensamiento negro y antirracismo: diferenciaciones y caminos”, el cual, “indica la necesidad de continuar la reflexión acerca de la producción de intelectuales negros/as en gran parte ‘invisibles’ en la ciencia brasileira y en las sociedades científicas, aunque tengamos individuos de renombre internacional” (ABPN, 2008, p. 7, traducción propia).

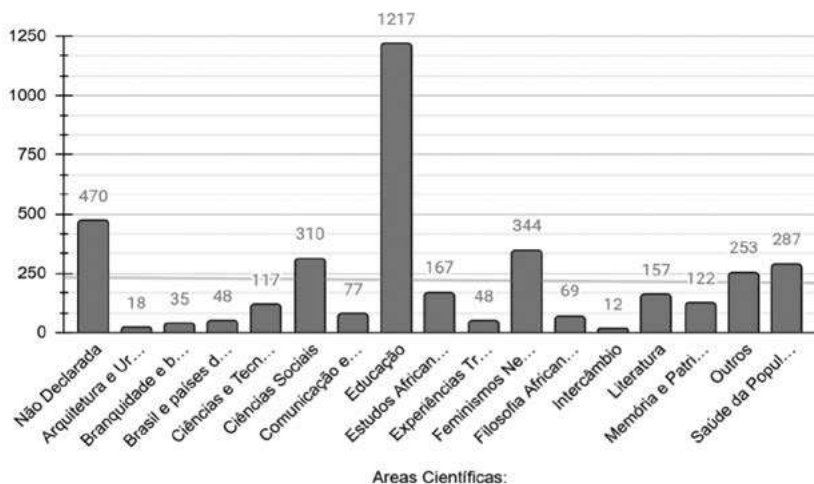
Imagen 1. Primer Congreso de Pesquisadores Negros



Fuente: ABPN (2022b).

Como lo veremos en el Gráfico 4, la vinculación de participantes por áreas científicas revela con precisión no solo las preocupaciones científicas y académicas de la ABPN, sino también del pueblo negro de Brasil. La ABPN también impulsa acciones permanentes para incidir en las políticas públicas, estableciendo diálogos con distintos actores.

Gráfico 4



Fuente: ABPN, 2025.

La asociación cuenta con revista indexada. Su objetivo es:

visibilizar los debates sobre las relaciones raciales a partir del trabajo de investigadores e intelectuales negros, así como de otras personas comprometidas con la promoción de la equidad racial y la producción de conocimiento sobre África y la diáspora africana, a nivel nacional e internacional (*Revista da ABPN*, 2024).

Su primer número se publicó en el año 2010 y fue dedicado completamente a la visibilización de experiencias de las mujeres negras en la producción de conocimiento. Al revisar algunos de los editoriales de la revista, observamos una activa incidencia en la promoción de los derechos de la población negra, en los temas de la agenda de la política pública, de las problemáticas que afectan a la población

Libertad académica afrodiaspórica. Las asociaciones de investigadores/as afrodescendientes...

negra en el campo académico y en la sociedad brasileña en general, así como en la reivindicación y visibilización del conocimiento producido por los/as intelectuales negros/as.

Imagen 2. Portadas de la revista de la ABPN



Fuente: ABPN, 2025.

En la editorial de la edición especial titulada: “Saber-hacer en ciencias y tecnologías. Trayectorias afrodiaspóricas”, por ejemplo, se plantea:

La ciencia producida en la academia y las prácticas de la cultura africana y afrobrasileña han sido históricamente negadas e invisibilizadas. En este sentido, es necesario establecer una relación efectiva entre ciencia, tecnología y sociedad para fortalecer los vínculos y que el conocimiento que circula y nos constituye como sujetos sociales pueda dar voz a este conocimiento cultural, dando espacio a la cosmogonía que profesamos como personas negras (Mércia et al., 2019, traducción propia, p. 2).

El número 47 de la revista está dedicado a las comunidades quilombolas y sus saberes: “Quilombos, territorialidades y saberes emancipatorios”, lo que muestra la relevancia epistémica de la temática para la construcción de la libertad académica afrodiaspórica, en tanto legitima otros conocimientos, saberes, voces, y los pone en el centro del debate, ampliando los márgenes de la producción científica.

Desde el Área Científica de Ciencia y Tecnología de la Asociación Brasileña de Investigadores Negros (ABPN), Ana Benite, expresidenta de la ABPN (2016-2018, la primera gestión compuesta integralmente por mujeres negras) y profesora de la Universidad Federal de Goiás (UFG), cofundó, en 2018, el proyecto Afrocientista, que busca fomentar la participación de jóvenes negros/as de la educación básica, en la investigación científica. También coordina el proyecto Investiga Menina, orientado a visibilizar las contribuciones de las mujeres negras al campo científico y tecnológico.

De acuerdo con las cifras, en la ABPN hay preocupación por muchos temas que afectan las poblaciones negras de Brasil, pero en especial los debates se han centrado en educación y el análisis de las relaciones étnico-raciales, que parece ser una constante de los pueblos negros en respuesta a la política racial. Dentro de las preferencias en las áreas científicas, 1217 investigadoras e investigadores trabajan el tema de educación, mientras que 344 se dedican al estudio de los feminismos negros, 167 se centran en los estudios africanos interdisciplinarios, 157 en la literatura afrobrasileña y 287 en los temas de salud para la población negra, entre los más destacados.

Las luchas y logros de las intelectuales negras en la ABPN

A pesar de las condiciones de pobreza, como cientos de miles de mujeres negras en América Latina y el Caribe, las entrevistadas son un ejemplo de superación, pero ante todo de rebeldía frente al racismo estructural que impide el acceso a la educación superior. En su condición de intelectuales negras, ellas tienen percepciones muy similares sobre la asociación de investigadoras(es) de ABPN. Respecto a los temas de género y la representación de las mujeres, Anita Benítez afirma que la ABPN debatió sobre la igualdad de género y facilitó, a partir de su gestión, la participación de estudiantes negras. Al respecto señala:

La ABPN enfrentó el debate de la igualdad de género. También intenta enfrentar el debate, por ejemplo, sobre las estructuras de nuestra universidad, ya que no tenemos igualdad entre cargo técnico y profesor. Hizo una cosa muy buena que fue cuando yo asumí en ABPN: trajimos a la escuela básica sin pagar anualidad. Entonces, cualquier estudiante de la escuela básica puede asociarse a ABPN, sin pagar anualidad. Nosotros queríamos mucho que los estudiantes nos conocieran, para que ellos pudieran ver un camino para ellos también. ABPN también proyectó a estas mujeres negras; nosotras tuvimos una presidenta ahí, que fue Iraneide, pero nosotros venimos de una gestión de mujeres. Entonces, siempre tuvimos mujeres al frente de la asociación y desempeñando un papel (Anita Benítez, comunicación personal, abril de 2025).

Estas discusiones dieron sus frutos, pues en el V Congreso se visibilizó a las mujeres dentro de los Congresos de Investigadores Negros/as (COPENE) en Brasil y por primera vez se incluyó el femenino en el título: *pesquisadores(as)*.

Imágenes 3 y 4. Congresos COPENE V y VI: fueron los primeros en incluir la doble marca de género en la folletería y los afiches de la convocatoria



En el VI Congreso Brasileño de Investigadores/as Negros/as, además de la inclusión del femenino en el título – *pesquisadoras(as)*, de la doble marca de género, se incluyó la imagen de una mujer negra/afrodescendiente en el afiche promocional. Estos dos congresos muestran un cambio simbólico y político, y a la vez un punto de inflexión: las mujeres no solo aparecen acompañando, organizando, participando de conferencias centrales o puestas específicas, sino que también son visibilizadas como sujetas epistémicas. Su presencia empieza a ser reconocida como parte constitutiva del congreso. Esta incorporación evidencia también el nacimiento de una conciencia de género en el interior de la asociación, aunque hay que decir que, para ese entonces, a diez años de fundada la ABPN, las mujeres ya tenían participación y visibilidad en todas las actividades.

En este aspecto pareciera que existe un consenso entre las mujeres. La organización es vista como una entidad protectora que garantiza la presencia y participación de las mujeres. Pero estas mujeres viven en contextos racistas y excluyentes que también se reproducen en medio de una academia predominantemente blanca. Sobre este aspecto, Iraneide Soares da Silva, expresidenta de ABPN (2022-2024), expresó:

En las aulas, muchas veces eres la única. En mi doctorado, yo era la única mujer negra. Entonces, estos espacios también eran espacios que no teníamos, que no eran accesibles a nosotras. [...] Nosotras teníamos que fortalecernos, o sea, estudiar más, ser la mejor, ser la alumna más aplicada, ser aquella que tiene que comprender todo para poder hablar con propiedad, para defender y defenderse, en fin. Entonces, eso siempre fueron desafíos grandes, pero que nosotras fuimos también aprendiendo y el propio movimiento negro fue fortaleciendo el movimiento de mujeres negras, fue fortaleciendo eso en nosotras (comunicación personal, marzo de 2025).

Luciane Ribeiro Dias Gonçalves, otra entrevistada, también habla de las dificultades que sufren las mujeres, así lo expresó: “El

racismo conjugado con machismo y exclusión social deja la situación muy vulnerable a las mujeres en general, en la sociedad en general. Pero especialmente en la academia nos deja con muchas dificultades de ascenso”. Con relación a su experiencia con la ABPN expresó:

Llegué al COPENE y dije: “Gente, ¿qué es esto? Esto es un paraíso”. No entendía que había tantos investigadores negros, parecía que yo estaba tan sola, que mi voz no se escuchaba. Pero nunca imaginé en mi vida que hubiera tantas personas investigando sobre relaciones étnico-raciales, sobre acciones afirmativas, sobre la historia de los negros/as. Quedé encantada con eso. Parecía que había llegado a un paraíso académico. Y fue ahí que comencé a participar, y asociarme a la ABPN. [...] Y eso para mí era como si fuera un lugar para respirar. Ese lugar donde puedes estar entre los tuyos (Luciane Ribeiro Dias Gonçalves, comunicación personal, marzo de 2025).

También podemos observar que la ABPN no solo ha sido para muchos/as investigadores/as negros un espacio de producción científica, sino también un espacio para hermanarse con la comunidad negra. Al mismo tiempo, se señala que la ABPN ha construido articulación con distintos espacios gubernamentales para trabajar por los derechos de la población negra de Brasil. Al respecto, la misma entrevistada comentó:

ABPN al principio fue muy afectiva, fue más afectiva que epistemológica, que teórica. Esto va más allá de lo meramente académico, va más allá del lugar que es la academia, del espacio de la academia. Hoy entiendo a ABPN como herramienta principal para nuestro trabajo. Tiene entrada en diversas secretarías, en diversos ministerios, tiene asiento, tiene voto, en varios espacios donde están siendo elaboradas políticas públicas. También ayuda a pensar las políticas públicas a partir de una perspectiva que es nuestra, de mirar no por la marca del eurocentrismo, sino mucho más por una visión de la comunidad negra (Luciane Ribeiro Dias Gonçalves, comunicación personal, marzo de 2025).

Refiriéndose a ese mismo tema, otra de las entrevistadas expresó:

ABPN hoy, en cuanto a espacio institucional, es respetada en Brasil y en el mundo. Es reconocida y respetada en la CAPES, CNPq, en el Ministerio de Educación, en el Ministerio de Igualdad, en fin, nosotros tenemos mucha fuerza política. ABPN hoy tiene un papel extremadamente importante en la investigación y divulgación del conocimiento negro en Brasil (Iraneide Soares da Silva, comunicación personal, marzo de 2025).

Por otro lado, las intelectuales negras de la ABPN entrevistadas coinciden en que antes de la vida académica, la situación de precariedad de sus familias no les brindaba condiciones para el estudio universitario. Por ejemplo, Iraneide Soares da Silva afirma:

Mi madre se alfabetizó a los 75 años en el Programa Brasil Alfabetizado del gobierno de Lula. Entonces, mi madre, hoy en día, escribe nombres, escribe pequeñas cosas, pero ella se alfabetizó solamente a los 75 años. Mi familia es una familia de no letrados. Mi padre era un hombre que leía el mundo. Tenía una lectura de mundo, una lectura política muy buena, pero no tenía escritura formal (comunicación personal, marzo de 2025).

Refiriéndose al mismo tema, otra de nuestras entrevistadas expresó:

En mi época, cuando estaba comenzando a estudiar en la enseñanza media, era solamente eso, la enseñanza media y listo, terminado. No teníamos perspectiva de pensar en la universidad, nada de eso. Incluso porque la universidad era paga, y no teníamos condición financiera para pagar la universidad (Luciane Ribeiro Dias Gonçalves, comunicación personal, marzo de 2025).

A pesar de todos los avances, hay que decir que las mujeres negras, más allá de si son la mayoría en la organización, y de que han conseguido concluir la educación superior, todavía deben enfrentar el sexismo en el interior de esta. Por ejemplo, una de las entrevistadas manifestó:

Todavía no somos, no tenemos ese espacio tan expresivo en la academia. Muchas veces estamos allí, pero estamos allí de manera inexpressiva, de manera que no tenemos apoyo para los proyectos, en fin. Y eso todavía es un desafío para el ABPN (Iraneide Soares da Silva, comunicación personal, marzo de 2025).

En suma, entre los debates internos de la ABPN en términos de libertad académica y su relación con las mujeres negras, habría que decir que estos no pasan por la distribución del poder en la administración de la asociación; de hecho, son las mujeres las que han tenido mayor influencia en la gestión. El asunto en el que la ABPN tiene uno de sus más grandes desafíos es el reconocimiento de la producción académica de las mujeres negras como intelectuales. Es muy inquietante para ellas que la ABPN pueda repetir estereotipos que han sufrido en otros escenarios académicos. Más allá de esto, encontramos que en esta organización la agencia de las mujeres ha contribuido a interpelar no solo el racismo, sino también el sexismo y las desigualdades que pueden experimentarse en el interior de su dinámica política. Habría que sumarle que la organización también tiene un grupo grande de investigadoras sobre feminismos negros.

La Asociación de Investigadores/as Afrolatinoamericanos/as (AINALC)

La creación de AINALC se vislumbró en el marco del II COPENE-Sul Curitiba 2015, en la Universidad Federal de Paraná, del cual salió la declaración llamada: Carta Curitiba del 22 de julio de 2015. En dicha declaración se manifestó el compromiso de crear la asociación, cuyos primeros pasos se habían dado en el Congreso de Estudios Poscoloniales, realizado en Buenos Aires (Argentina) en diciembre de 2014, entre investigadores/as de Argentina, Brasil y Colombia. A partir de la carta de Curitiba se delinea una agenda de trabajo y se definen algunas problemáticas regionales a abordar, entre las que

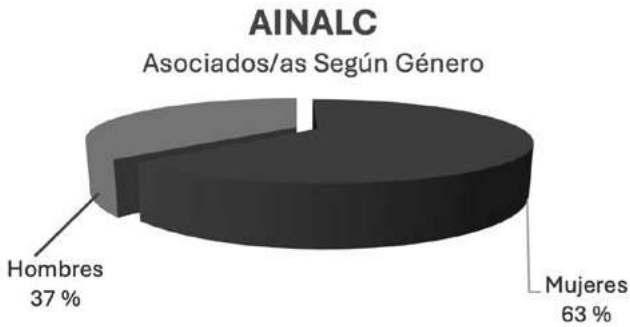
se mencionan la subrepresentación de los docentes negros/as en las universidades, la falta de incorporación de las epistemologías negras/afrodescendientes en la investigación, la falta de intercambio entre los investigadores negros y sus producciones, el racismo institucional y la dificultad de las universidades de brindar espacios de participación para el pueblo negro. Ya desde ese encuentro se definen los objetivos de la asociación, que nace llamándose: Asociación de Investigadores Negros de América Latina y el Caribe. Se define también una agenda de reuniones, así como las líneas de trabajo.

Ya hacia el año 2018, AINALC nació formalmente en la asamblea realizada durante el IX COPENE (Congreso Nacional de Investigadores/as Negros/as de la ABPN), en Doraudos en el año 2017, y en el año 2020 obtuvo su registro jurídico. A partir de esta conformación legal, la asociación sustituye la noción de investigadores negros por investigadores afrodescendientes e incluye el femenino en su denominación, reconociendo así la participación de las mujeres. De acuerdo con una de las entrevistadas, el nombre de la asociación fue parte de las discusiones que se dieron entre quienes conformaron la directoría. En la misma, se hizo referencia a que la noción de “negros” era problemática en toda la región, ya que, si bien en Brasil es aceptada como categoría política de identidad, en los demás países de la región podría generar desaprobación o poca adherencia.

Caracterización de la AINALC

AINALC cuenta con 140 asociados/as, de las cuales el 63 % son mujeres, frente al 37 % de los hombres. De manera similar a la ABPN, la AINALC presenta una significativa representación de las mujeres entre sus asociados, y su primera presidencia estuvo a cargo de una mujer negra durante dos periodos.

Gráfico 5



Fuente: Base de datos AINALC.

Por ser una organización de carácter internacional, AINALC reúne una importante representación de diferentes países de la región. Se destaca la participación de Brasil con 109 afiliados/as.

Tabla 1. Número de afiliados por país

| País | N.º de afiliados/as |
|----------------|----------------------------|
| Colombia | 20 |
| Brasil | 109 |
| España | 9 |
| Uruguay | 2 |
| Argentina | 2 |
| Chile | 1 |
| México | 2 |
| Estados Unidos | 1 |
| Ecuador | 1 |
| Panamá | 1 |

Fuente: base de datos AINALC, 2025.

En cuanto al nivel académico, la mayoría de los afiliados se concentra en el nivel de doctorado (55,7 %) y de maestría (26,4 %).

Tabla 2. Afiliados por nivel académico

| Nivel académico | N.º de afiliados/as |
|------------------------|----------------------------|
| Doctorado-posdoctorado | 78 |
| Maestría | 37 |
| Especialización | 5 |
| Graduación superior | 12 |
| No declarado | 5 |
| Autodidacta | 1 |

Fuente: base de datos AINALC, 2025.

Pensamiento y acción colectiva de AINALC

AINALC es una asociación internacional, sin fines de lucro, dedicada a la investigación académico-científica sobre temas que afectan, en especial, el devenir de la población afrodescendiente de América Latina y el Caribe (Estatuto AINALC, 2020). De los objetivos de AINALC se puede inferir el trabajo en tres campos centrales: científico/académico, educativo y políticas públicas. El primero apunta a fortalecer la presencia de los y las investigadoras negros/afrodescendientes y de sus producciones y saberes en la investigación y en el sistema universitario en general. El campo educativo está orientado a intervenir para transformar las prácticas pedagógicas y la formación docente, así como también el trabajo con los saberes de las comunidades ancestrales negras, el cual es reconocido y valorado. El tercero busca incidir en la formulación de políticas que mejoren las condiciones de vida de los y las afrodescendientes.

AINALC también cuenta con una revista, *Diáspora Africana*, de acceso libre y gratuito, con enfoque interdisciplinar, que tiene como objetivo “dar visibilidad a la producción de investigadores/as e intelectuales negros/as en el ámbito de las ciencias sociales”. Esta revista, de acuerdo con Ocoró, la primera presidenta de la AINALC,

nace por la necesidad de contar con nuestros propios espacios de divulgación, para visibilizar el pensamiento intelectual afrodiáspórico –tantas veces ignorado, denostado, no reconocido– para construir nuevas narrativas en nuevos tiempos, y para contribuir a los debates del presente desde una perspectiva crítica, progresista (Ocoró, 2024, p. 10).

Ocoró también destaca el rol que tiene la revista como un espacio de posicionamiento político y epistémico de la asociación. Al respecto plantea que “la revista busca intervenir en los debates intelectuales que el contexto histórico, cultural y político nos demanda y en la disputa por construir nuevas interpretaciones del mundo” (Ocoró, 2024, p. 10).

Imagen 5. Tapa del último número de la revista Diáspora Africana (AINALC)



Además de la revista, AINALC ha realizado numerosas actividades, como publicaciones de libros, seminarios académicos, algunos de ellos en asociación con universidades y otras asociaciones. Además, ha producido muchos pronunciamientos o declaraciones políticas, algunas de ellas en articulación con la ABPN y con el grupo Afrodescendencias y Contrahegemonías, de CLACSO. Dichos pronunciamientos emergen cuando la democracia se ve amenazada por golpes de Estado, cuando se presentan casos de racismo o se atropellan los derechos de los pueblos oprimidos. Esta asociación también cuenta con un espacio digital llamado: *Bitácora Afrodiaspórica*, el cual difunde artículos, reflexiones y ensayos breves sobre temas vinculados a la diáspora africana en América Latina y el Caribe.

Imagen 6. Algunas actividades organizadas por AINALC (2020-2025)



En AINALC la libertad académica se amplía y se ve más allá de la libertad de expresión. Esta claramente es asumida como la posibilidad de sostener agendas críticas frente al racismo y el autoritarismo, en contextos de censura y avance de discursos negacionistas y

racistas como los que vivió Brasil durante el bolsonarismo. Al mismo tiempo, la realización de conferencias sobre el colonialismo de Aimé Césaire, la diáspora africana y el panafricanismo recupera tradiciones de pensamiento que han sido invisibilizadas, las trae al presente y las legitima como tradiciones epistémicas en el campo académico.

AINALC tiene una diversidad de áreas científicas de investigación entre las que se encuentran: historia, filosofía, investigadores/as afrodiaspóricos y epistemologías africanas; memoria, justicia y reparación; educación antirracista, feminismos negros; racismos, despojo y autoritarismo; géneros y sexualidades; arte, literatura, estudios del lenguaje y cultura afrodiaspórica; saberes ancestrales, religiosidades y comunidades tradicionales; educación antirracista; niñeces y juventudes negras/afrodescendientes, y democracia, políticas públicas e incidencia política. La variedad de temáticas que atraviesan las líneas da cuenta de la apuesta epistémica y política de la asociación, ya que se investigan y debaten no solo temas históricos, sino también cuestiones del presente. Al mismo tiempo, se destaca el lugar que tienen los saberes ancestrales y religiosidades de las comunidades negras tradicionales, lo cual reviste gran importancia, ya que los sitúa en la producción de conocimiento, disputando así al pensamiento eurocéntrico occidental, que siempre los desconoció, inferiorizó y silenció.

La asociación vista desde la perspectiva de las mujeres negras.

Aportes y aprendizajes

En las entrevistas se hizo referencia a las desigualdades que enfrentan las mujeres negras en América Latina, quienes están en la base de la pirámide social, socioeconómica, en la región. Dentro de estas dificultades, se hizo alusión a su desigual participación en la educación superior y en los espacios académicos. Se habló de lo difícil que a veces resulta sostener las actividades académicas, ya que la gran mayoría no tiene condiciones de dedicarse exclusivamente a la academia.

El tema del racismo, que muchas de ellas han enfrentado en su carrera, también emergió en los grupos focales cuando se hizo referencia al esfuerzo que supone el tener que probar todo el tiempo que se tiene un conocimiento o que se es docente, ya que el habitar un cuerpo negro te ubica en un lugar inferior en la sociedad, en una zona del no ser, como lo plantea Fanon (2009 [1952]). Con relación a cómo las entrevistadas ven la situación de las mujeres en el interior de la asociación, es importante mencionar que estas pusieron de manifiesto la importante tarea que realizan las mujeres en AINALC. Se menciona que impulsan y sostienen el trabajo cotidiano de las áreas, de la revista, y que tienen una participación decisiva en las actividades académicas. En general, participan en todas las acciones que dan sentido y coherencia a los objetivos de la asociación. Sobre este aspecto, una de las entrevistadas destacaba la importancia que tiene para la democracia de la región que las cuestiones de género y “raza” sean abordadas. Al respecto, comentó:

Si pensamos en la democracia, en los países en los que estas asociaciones circulan, no hay democracia si no hablamos de género y raza. Y hablar de género también es hablar de las mujeres, sean ellas mujeres cis o mujeres trans, por ejemplo. Así que creo que el trabajo y la contribución que las mujeres traen a las asociaciones y a la ciencia es la posibilidad de otra ciencia con temas y demandas de la realidad social de los lugares en los que estamos (Mayara, comunicación personal, abril de 2025).

Las entrevistadas valoran el trabajo que AINALC realiza y manifiestan participar de las diferentes actividades y de los espacios de toma de decisión. Al respecto, una de las entrevistadas manifestó:

Las mujeres tienen un papel muy importante, que comienza con Anny Ocoró como una presidenta negra colombiana, negra retinta. También con María de Jesús. Creo que son dos mujeres, pensando en el periodo en el que estuve en AINALC, que abrieron caminos para otras mujeres. Y creo que es importante la presencia de la mujer en la asociación porque veo que las mujeres entienden el hacer científico

diferente de los hombres. Creo que hay una cuestión importante que también es la del afecto, el afecto de cómo esa investigación te atraviesa, pero también el afecto en cuanto a emociones, de traer temas que son relevantes para las mujeres, como las cuestiones de género, la violencia obstétrica, los discursos de odio, entre otros (Glenda Melo, comunicación personal, abril de 2025).

La entrevistada trae a colación distintas dimensiones, como el afecto, diferenciando el modo en que las mujeres entienden “el quehacer científico”. Esto desafía los modos tradicionales de hacer ciencia, que suprimen las emociones bajo el pretexto de custodiar la supuesta objetividad de la ciencia, y propone una epistemología del cuidado del otro y del vínculo como un eje central para que la tarea científica pueda desarrollarse. El afecto no aparece como una falta de rigor, sino como la posibilidad de pensar una ciencia más humana y ética, que amplía la libertad académica al vincular los afectos con el conocimiento. Se reconoce el liderazgo de las mujeres negras y su mirada interseccional que transforma la práctica científica, la humaniza, la pluraliza y le recuerda su carácter situado.

Otra de las entrevistadas mencionó:

Llegar a AINALC, para mí, ha sido muy potente, o sea, muy potente en términos académicos. Hay un espacio donde estamos discutiendo desde otros marcos epistémicos. Hay una apuesta por recuperar nuestra propia historia y por pensar problemas contemporáneos (Lina Rosa Berrio, comunicación personal, marzo de 2025).

Las entrevistadas también mencionan que la organización del coloquio y del congreso de AINALC les abrió muchas posibilidades, pero también destacan lo importante que es el poder construir espacios seguros para los y las investigadores/as negros/as. Sobre este particular, una de las entrevistadas dice:

El congreso me trajo muchas oportunidades. [...] Pero yo creo que lo más importante es que me permitieron dar oportunidades a otras personas. Además, el tener un espacio académico, científico, seguro,

para que las personas negras puedan presentar sus trabajos, hacer sus palestras, sin miedo de ser maltratadas, de ser humilladas (Glenda Melo, comunicación personal, abril de 2025).

Llama la atención la idea de “tener un espacio académico, científico, seguro” para las voces negras, lo que pone en juego una dimensión de cuidado, afectiva, de dignidad que profundiza la libertad académica en tanto se cuida el espacio de censura y de discriminación, pero que a su vez permite que nuevas temáticas o aquellas que reconocen el racismo, el sexismo, tengan un espacio académico.

Tanto las entrevistadas como las participantes del grupo focal valoraron la existencia de una asociación regional que trabaje con las cuestiones raciales. Este aparece como uno de los aspectos más destacados, porque la cuestión racial y sus interseccionalidades, así como la perspectiva antirracista, no siempre son incorporadas o valoradas en las asociaciones científicas. Al respecto, una de las entrevistadas sostuvo:

Hay una asociación específica en América Latina y en el Caribe que trabaja con cuestiones raciales y con otras temáticas también, y para las personas negras esto es muy importante. Esto pone a las personas negras como científicas e investigadoras y deconstruye el discurso de que no tenemos aptitud para temas intelectuales. Esta asociación promueve espacios de antirracismo y de valoración de las epistemologías negras. AINALC es muy importante para nosotros, del Brasil, tener contacto con otros latinoamericanos (Glenda Melo, comunicación personal, abril de 2025).

Maya Amorín, joven investigadora, y una de las editoras de la revista de AINALC, expresa:

Creo que la asociación ha contribuido a la construcción antirracista, principalmente en América Latina, no solo por presentar otros referenciales epistemológicos, que no estudiamos en la academia, que no están estudiados en el aspecto académico, sino también por ofrecer instrumentos de legitimación para esas investigaciones. Este ejerci-

cio de libertad académica también se vive cuando se tiene la posibilidad de tener aliados en la lucha antirracista para legitimar nuestros propios objetos de investigación.

Sobre este particular, una de las entrevistadas planteó lo siguiente: “Creo que ayuda a hacer el contrapeso en las defensas de tesis, en los temas de investigación, o sea, legitimar proyectos que están contruidos desde otros lugares y con otras lógicas discursivas, otras preocupaciones” (Lina Rosa, comunicación personal, marzo de 2025).

Asociación de Investigación Afrodiaspórica Descarimba

La tercera asociación estudiada en el marco del proyecto sobre libertad académica afrodiaspórica fue Descarimba. Se trata de una organización de base de reciente creación en Colombia, cuyo nombre contiene un potente sentido emancipador. Descarimba es un neologismo que deriva del término *carimba*, el cual alude a la marca de fuego que se hacía a los esclavizados en tiempos coloniales para indicar propiedad. Descarimba significa, por tanto, liberación de una marca o sello de dominio asociada a la búsqueda de un sentido diferente para la vida y a la construcción de una identidad propia y fraternal.

Descarimba tiene sus orígenes a partir de la iniciativa de un grupo de estudiantes de doctorado de la Universidad San Buenaventura, Cali, entre 2018 y 2023, quienes, en conjunto con el profesor Jorge Enrique García, expresaron la necesidad de integrar un colectivo de investigación afrodiaspórica a partir de la congregación de intelectuales negros y negras. Este interés coincidió con el Primer Congreso de Investigadores/as Afrolatinoamericanos/as y del Caribe (CINALC) y el Quinto Coloquio sobre Razas e Interseccionalidades, celebrado en el año 2024 en la ciudad de Río de Janeiro, Brasil. Después de este evento internacional, el profesor García convocó a la primera reunión con el propósito de conformar una organización para la producción de conocimiento desde la perspectiva afrodiaspórica.

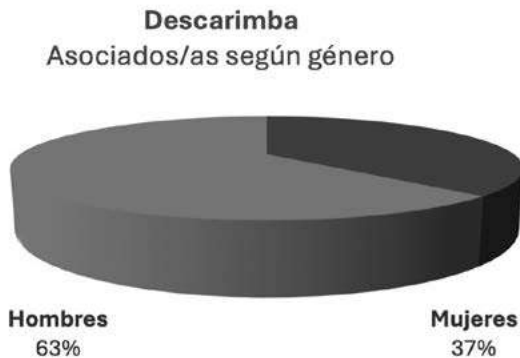
A partir de la segunda reunión, se adopta el nombre Descarimba en alusión a la descolonización situada en el proyecto histórico de las comunidades negras.

La formalización o constitución legal de Descarimba sucedería en enero de 2025. No obstante, es importante advertir que sus dieciocho integrantes tienen trayectoria en el movimiento social afrocolombiano haciendo parte de consejos comunitarios, del Proceso de Comunidades Negras (PCN), de la Asociación de Investigadores(as) Afrolatinoamericanos/as y del Caribe (AINALC) y de diversos colectivos afrofeministas.

Caracterización de la Asociación de Investigación Afrodiaspórica Descarimba

Contrario a lo observado en las organizaciones ABPN y AINALC, la naciente asociación Descarimba tiene menos representación de las mujeres entre sus asociados. Este grupo poblacional alcanza un 37 % de participación frente al 63 % de los hombres.

Gráfico 6



Fuente: base de datos DESCARIMBA, 2025.

No obstante lo anterior, la junta directiva de Descarimba tiene una estructura con paridad de género en la representación (cuatro hombres y cuatro mujeres distribuidos en los ocho cargos). En cuanto al nivel académico, como lo podemos ver en el Gráfico 7 predominan los/as asociados/as con formación de doctorado/posdoctorado (9) y maestría (7).

Gráfico 7



Fuente: base de datos Descarimba, 2025.

Pensamiento y acción colectiva en Descarimba

Descarimba, como podemos observar en sus estatutos, tiene, entre otros propósitos, la promoción de la presencia de investigadores(as) negros(as) docentes en las diferentes universidades de la región, en asociación con la apertura y fortalecimiento de espacios de diálogo permanente con los saberes y producción intelectual de las comunidades tradicionales afrodescendientes. Es una organización de carácter nacional en la que, como mencionamos atrás, confluyen activistas, intelectuales del campo afrodiaspórico y con experiencia en la gestión pública, que cuentan con una vasta experiencia organizativa.

Esta organización despliega su accionar a través de una multiplicidad de temas entre los que se destacan la literatura, la escritura, la tradición oral, la pedagogía, la educación con perspectiva étnico-racial, las epistemologías afrofeministas, los derechos humanos, la interculturalidad y la interseccionalidad como perspectiva teórica y metodológica. También desarrollan actividades académicas como foros, círculos de estudios, conversatorios, entre otros.

Tres investigadoras entrevistadas advirtieron sobre desigualdades en el ámbito académico, más allá de ciertos avances registrados en los últimos años. Según sus palabras, esa desigualdad se manifiesta en la posibilidad de que sus voces sean escuchadas, en que se las reconozca como maestra, médica, magíster o doctora, así como en la exigencia que supone tener que demostrar que son capaces e inteligentes y que están en condiciones de hacer investigación y aportar a la ciencia. Por otra parte, señalaron la falta de visibilidad y reconocimiento de mujeres colombianas que son más conocidas en otros países y denunciaron así las particularidades del contexto colombiano. Ingrid afirmó: “Tenemos muchas mujeres que han hecho cosas maravillosas en el mundo académico y no son tenidas en cuenta aquí”.

La participación de las mujeres negras en Descarimba

Las entrevistadas comentan que el impulso a acercarse a Descarimba tiene dos tipos de antecedentes: el problema del racismo y la discriminación por género en el ámbito académico, por un lado, y los aprendizajes alcanzados a partir de su participación en diversas organizaciones sociales, por otro.

Con respecto al primer antecedente, cuatro entrevistadas señalaron los padecimientos personales ligados al prejuicio y la discriminación racistas y por género en instituciones educativas a lo largo de todo su recorrido formativo, en espacios laborales generalmente ligados al ámbito educacional y en el propio campo académico. Justina explicó que experimentó situaciones de racismo o sexismo desde

los primeros años de escolaridad hasta sus estudios de posgrado. Si bien sus padres y sus abuelos le habían enseñado que había personas que los señalaban, fue en la escuela la primera vez que escuchó la palabra “negrita” y otras expresiones de inferiorización de la población negra. En los estudios de posgrado, el prejuicio y la discriminación estuvieron ligados al problema de investigación que Justina decidió abordar: “En la maestría había mucha resistencia al tema de mi tesis. Mi tesis de maestría se titulaba *La voz de la mujer afro*”. Los docentes y compañeros no aceptaban la temática ni reconocían sus aprendizajes ligados al parto, la medicina natural y la gastronomía en su recorrido por los saberes ancestrales. Comentaba Justina: “Rechazaban todo lo que nos enseñaron a nosotras, las mujeres afro”. Así como lo expresaba Justina, también lo hizo Ingrid:

Las primeras personas afrodescendientes en Colombia que fueron a la escuela aprendieron en la escuela. Allí estábamos y seguimos estando totalmente colonizados. A nivel doctoral, a nosotros prácticamente se nos obliga en nuestros marcos teóricos a citar una gran cantidad de autores europeos que ni siquiera supieron que nosotros existíamos (Ingrid Cobo Forero, comunicación personal, abril de 2025).

Sobre su participación en otras organizaciones de base ligadas al territorio, las entrevistadas comentan que esta experiencia les brindó nuevos horizontes para mirar sus circunstancias y sus propias vidas como investigadoras. En esas organizaciones aprendieron a defenderse y a desarrollarse en el territorio de una manera más libre, a poner por escrito su historia, a reconocer el racismo, a reclamar por la paridad de género, a plantear denuncias ante las injusticias y a invitar a otros para que los acompañen en la lucha. Esa experiencia comprende un proceso de aprendizaje complejo asociado a un arduo trabajo de percepción y procesamiento intelectual y emocional del entorno académico. En efecto, durante ese proceso, que involucra a la historia de cada una de las entrevistadas, se resignifican conocimientos, reinterpretan vivencias previas, generan nuevas expectativas y gestan impulsos para la acción.

¿Qué tensiones, disputas y posicionamientos se plantean en la intervención en el campo académico a partir de los aprendizajes logrados en la asociación? Según se desprende de los relatos de las entrevistadas, hacer frente a las barreras asociadas a las desigualdades étnico-raciales y de género supone no solo una lucha singular de cada una, sino una pugna en el presente por la hegemonía entre instituciones académicas y asociaciones de investigadores/as afrolatinoamericanas.

Según las entrevistadas, desde que participan en la asociación se insertan de otro modo en el campo académico. Ana Julia mencionó, por ejemplo, un artículo de su autoría titulado “Rizos desobedientes” y explicó que la desobediencia como perspectiva refiere a lo epistémico pero que esto incluye también lo estético. En efecto, a partir de una práctica científica insubordinada y transformadora, las entrevistadas relatan percibirse más libres, más sensibles, más iguales y sabias. Por tanto, no se trata meramente de visibilizar subjetividades excluidas o culturas minorizadas y racializadas, sino de poner en acción, a partir de una serie de estrategias, la relación entre conocimiento y emancipación.

De algún modo, más allá del enorme desarrollo de las disciplinas y especializaciones, las maestrías y doctorados, libros y *papers*, congresos y exposiciones, sitios y enlaces en la web vinculados al campo académico, así como de los aportes de las teorías críticas que enseñaron los diferentes aspectos de la relación entre conocimiento y poder, una alerta resuena. Dice Ana Julia:

Somos nosotros/as los/as llamados a redefinir, por ejemplo, conceptos como interculturalidad, para poder avanzar y no seguir repitiendo categorías provenientes de Europa. Veo con mucha preocupación que todavía a nivel académico se siga manteniendo esa hegemonía blanco-mestiza en los marcos teóricos (Ana Julia Chaverra, comunicación personal, abril de 2025).

Las ciencias no solo fueron núcleo ideológico de la colonización y de su proyecto imperial, racista y patriarcal, sino que sigue vigente la ciencia como un espacio de dominio y de construcción de marcos de dominación (Garcés, 2018).

Descarimba no cuenta con una revista institucional, pero organizó un primer *dossier* sobre etnoeducación afrocolombiana con sus integrantes. En este se advierte el posicionamiento de la organización y su apuesta por la etnoeducación afrocolombiana que interpela y controvierte el proyecto de estandarización curricular que obtura la autonomía y la reconstrucción de identidad en las comunidades negras.

Las entrevistadas valoraron de un modo especial diversos logros alcanzados, que la asociación les ha permitido. Por ejemplo, podemos sintetizarlos en cuatro ejes: en primer lugar, el haber obtenido una dimensión crítica sobre el racismo y el sexismo que atraviesan en el campo académico. Esto les permitió el poder identificar problemas comunes de racismo y sexismo, así como pensar algunas estrategias de lucha a nivel universitario. En segundo lugar, adquirir o desarrollar perspectivas epistémicas y políticas afrodiaspóricas que han fortalecido su propia formación. En tercer lugar, hacen referencia a los afectos, la fraternidad y los lazos de solidaridad que se tejen en el interior de la asociación. Ellas destacan el apoyo mutuo, los proyectos en común, el fortalecimiento de redes comunitarias, así como la construcción de una comunidad académica afrodiaspórica. Finalmente, un cuarto eje orientado a la visibilización y circulación del conocimiento, lo que implica la legitimación de sus saberes. También destacan que Descarimba les ha permitido visibilizar la propia producción académica en eventos, así como materializarla en la publicación de sus investigaciones en libros y revistas, y promover la lucha por la libertad académica. Todos estos logros aparecen como un valor importante de la organización.

Mujeres intelectuales negras: tendencias, disputas y desafíos en el interior de las asociaciones de investigadores/as

Tanto las investigadoras entrevistadas como aquellas que participaron en los grupos focales advirtieron durante las entrevistas los límites a la libertad académica en el ejercicio de su profesión. Algunas ven con mucha preocupación que todavía a nivel académico no se les permita avanzar y se siga manteniendo la hegemonía blanco-mestiza en sus marcos teóricos. Para algunas entrevistadas de Colombia, la libertad académica, al menos en ese país, es como un saludo a la bandera y no existe porque los grandes pensadores afrodescendientes siguen invisibilizados. Algunas de ellas entienden que la libertad académica es la oportunidad de ser escuchadas y de ser respetadas en cuanto a la propia opinión. Por tanto, desde la perspectiva de las entrevistadas, la subordinación epistémica resulta el principal problema para el ejercicio de la libertad académica.

La libertad académica de las mujeres negras de las tres asociaciones no solo pasa por el equilibrio porcentual entre hombres y mujeres. De hecho, en las últimas gestiones de ABPN han tenido más mujeres que hombres; en AINALC la primera presidenta con dos periodos de mandato es una mujer, y en Descarimba, si bien la integran más hombres que mujeres, la junta directiva tiene paridad de género. Sin embargo, como lo plantea una de las entrevistadas, el asunto no es tan simple, ya que:

Nosotras, las mujeres, siempre estamos luchando por los espacios. No es tan tranquilo. El ser hombre negro no quiere decir que comprenda la discusión de género, que no tiene machismo, que no flexibiliza el machismo, no. Todavía vivimos esos embates, todavía son constantes (Ireneide Soares da Silva, comunicación personal, marzo de 2025).

Las entrevistadas de las tres asociaciones perciben avances en la libertad académica en el interior de estas asociaciones. Sin embargo, estos avances también se deben a su propio accionar, a su capacidad

de agencia. Como bien expresó una de las entrevistadas de ABPN – pero puede ser extensivo a las otras asociaciones–:

Las mujeres han trabajado para que haya equilibrio en esta y en las anteriores gestiones y el propósito es que la ABPN siga diversificando al máximo la cara de esta academia que tenemos. Y que se rompa con este estereotipo de la academia (Iraeide Soares da Silva, comunicación personal, marzo de 2025).

Aquí aparece la distinción entre la academia propia y la academia tradicional. Las mujeres negras esperan que estas asociaciones no reproduzcan los estereotipos de la academia tradicional. Por lo tanto, lo que se deduce de este planteo es la idea de la vigilancia epistémica y de género. Esto es, una suerte de sistema de alerta frente a las relaciones de género y en una proporción aún más importante el reconocimiento sobre la producción de conocimiento en un campo que es dominado por hombres. En otras palabras, las mujeres buscan que estas asociaciones no reproduzcan prácticas sexistas, jerarquías y estereotipos, al tiempo que asumen una mirada crítica de las relaciones de poder y se muestran atentas al reconocimiento del trabajo de las mujeres.

De hecho, el tema de la investigación es uno de los más controversiales, en el sentido de que constituye un importante reclamo que hacen las mujeres. Sobre este tema una de las entrevistadas de AINALC expresó:

Es muy importante tener una asociación de investigadores/as en América Latina y el Caribe, así como recuperar la producción intelectual negra en la región. Sin embargo, esto no es suficiente. Se debe romper el sexismo para que la historia de las mujeres negras, sus producciones y sus aportes intelectuales sean visibilizados (Anny Ocoró, comunicación personal, mayo de 2025).

Queda claro que las mujeres negras de estas asociaciones no solo enarbolan la bandera del antirracismo, el cual es fundamental para que estas asociaciones y la sociedad en su conjunto avancen, sino que también reclaman espacios antisexistas en donde sus voces, sus aportes, así como el conocimiento que ellas producen, también sean valorados y visibilizados.

Como lo ha mostrado Harding (1986), las normas de género y las estructuras patriarcales afectan las trayectorias de las mujeres, y claramente los relatos de las mujeres muestran que al interior de las asociaciones operan estructuras patriarcales sutiles que es necesario desarmar. Esto también se hace evidente en las luchas por la representación que las mujeres han dado al interior de estas asociaciones, como estar visibles en el nombre de las asociaciones y participar en paridad en la producción y divulgación del conocimiento. El campo académico, como bien han evidenciado algunos autores (Bourdieu, 1994; Collins, 2000; Harding, 1986), no es un campo neutral, sino que está atravesado por luchas, por relaciones de poder en las que el género, pero también la clase y la raza, tienen una fuerte influencia. En efecto, el racismo presente en nuestra sociedad es una de las razones de ser de estas asociaciones, pero para entender la experiencia de las mujeres negras hace falta también ver la intersección entre el sexismo y el racismo (hooks, 1984) que marcan las trayectorias y las experiencias de las mujeres al interior de estas asociaciones. El sexismo, como bien ha mostrado hooks (2000), no es solo una actividad individual, sino una estructura social y cultural funcional a la dominación; es una forma de patriarcado, que sin duda también atraviesa los espacios académicos.

Más allá de esto, en los grupos focales, algunas participantes planteaban que es el reconocimiento como investigadoras a las intelectuales negras lo que puede representar el verdadero equilibrio en estas asociaciones, así como el reconocimiento de los saberes de las comunidades. También aparece la dimensión afectiva hacia estos espacios, que son valorados, entre otras razones, porque promueven la circulación de la palabra de los y las investigadores/as afro. Esta sensación de afecto también puede estar motivada por la falta de espacios para esta comunidad que ha estado marginada por las lógicas excluyentes y muchas veces racistas de la comunidad científica hegemónica. En consecuencia, podría considerarse a estas asociaciones como comunidades de interpretación (Fish, 1998) o como comunidades de sentimientos, según Arjun Appadurai (2001). Para Appadurari las comunidades de sentimiento son el resultado de los lazos tejidos por quienes no solo comparten lecturas de la realidad, sino también sensibilidades y afectos.

Muchas de las entrevistadas han superado barreras estructurales y culturales para asumir desafíos no solo en las asociaciones, sino también en sus espacios de trabajo como investigadoras o docentes negras, mostrando cómo la educación que han recibido, tanto convencional como aquella presente en el movimiento negro o el movimiento de mujeres, ha jugado un papel muy importante para dismantelar prejuicios, estereotipos que operan como estructuras de opresión y producen desigualdades en sus experiencias. De igual forma, las asociaciones no solo amplían los capitales sociales o culturales, en el sentido propuesto por Bourdieu (1986), de estas mujeres, sino también sus capitales epistémicos (Ocoró, 2019), decisivos para el desarrollo académico y profesional de estas mujeres.

A pesar de que todas estas asociaciones cuentan con líneas de trabajo en el área de género, feminismos negros o epistemologías afrofeministas, todavía sigue siendo un desafío fortalecer la participación de las mujeres de una manera más decisiva y comprometida para enfrentar el racismo, el sexismo y el patriarcado. Con el fortalecimiento del feminismo negro en el interior de las asociaciones también se fortalece la libertad académica como un principio que amplía la democracia.

Ahora bien, tanto en el grupo focal como en las entrevistas realizadas a las mujeres se observa un sentimiento de cohesión, de comunidad y de pertenencia a un grupo, lo cual es importante por la situación de vulnerabilidad, de pocas oportunidades, y de poco reconocimiento de las mujeres en su rol de intelectuales. Esta falta de reconocimiento no opera solo en el campo individual, sino también social e institucional, en las instituciones de ciencia y técnicas; las instituciones de educación superior (IES) no están por fuera de ello. La discriminación se manifiesta de muchas maneras, de forma explícita, pero se evidencia también cuando las personas negras/afrodescendientes están sobrepresentadas en los cargos académicos, en los proyectos de investigación, en la vida institucional en su conjunto. No todos los grupos tienen igualdad de condiciones para producir y circular el conocimiento y estos claramente se ven restringidos por la discriminación y el racismo. Esto conlleva muchas veces a la marginación de estos temas. En definitiva, la libertad académica está fuertemente condicionada

por las históricas estructuras de racialización, de las cuales el campo académico no está exento, sino que también contribuye, muchas veces, a reproducir. En efecto, la ciencia moderna se concibió, desde sus inicios, bajo una idea de neutralidad y de separación de otras esferas de la sociedad. Sin embargo, esta se configuró como una actividad en relación con la sociedad de la que emergió: contiene rasgos de ella y en ella ha procurado incidir. Por eso, reconocemos los sesgos sexistas y racistas que existen en la producción del conocimiento científico, y la complicidad que esta tuvo con el proyecto colonial y racista moderno.

Imagen 7. Infografía de caracterización de las asociaciones de investigación de afrodescendientes



Contribuciones de las asociaciones de investigadores/as afrodiaspóricos/as a la libertad académica

En términos de capacidad de agencia de las investigadoras afro, los aportes de estas asociaciones son relevantes y no se reducen a la visibilización, sino que involucran de modo integral las tres dimensiones de la relación entre saber y emancipación (Garcés, 2018). En primer lugar, la dimensión subjetiva, esto es, la propia construcción de cada investigadora como tal. En segunda instancia, la dimensión crítica, que refiere a la perspectiva desde donde se investiga. En tercer lugar, la dimensión valorativa, que alude a la legitimación de formas de vida diferentes de las dominantes a partir de la investigación. Se trata, en definitiva, de preguntarnos cómo asumen las investigadoras la disputa por el sentido y valor de la experiencia humana, considerando sentido y valor de la experiencia humana desde el punto de vista de la dignidad. Según Marina Garcés, son estas tres dimensiones las que posibilitarían hacer avanzar la ciencia hacia una revolución antropológica y ontológica que conlleve a una transformación no solo de lo que hacen los/as investigadores/as, sino de lo que son en el actual *impasse* civilizatorio (Garcés, 2018).

Con respecto a la dimensión subjetiva, las entrevistadas rescatan como contribución la importancia de poder asumirse efectivamente como académicas, ya que cargan con el estigma de la Europa blanca que les negó durante siglos la cultura escrita por cuestiones raciales y de género. En relación con la dimensión crítica, consideran valiosa la promoción de epistemologías como las que proceden del feminismo, del feminismo afro, de los estudios decoloniales o de la pedagogía etnoeducadora, que les han permitido visibilizar experiencias y saberes desde su ancestralidad y habilitar perspectivas contrahegemónicas. En cuanto a la dimensión valorativa, aprecian como aporte los nuevos panoramas y horizontes puestos a disposición para mirar la vida y para comprender sus circunstancias desde otras orillas. Al fortalecer estas tres dimensiones a través

de diferentes estrategias, la contribución de estas asociaciones re-
donda en las trayectorias de las investigadoras y se proyecta a sus
espacios de trabajo.

Otro elemento para destacar de estas organizaciones es la lucha
por la reparación epistémica, de modo que los saberes y conocimien-
tos de sus pueblos no sean silenciados o marginados. Hay que decir
que África y su historia son un tema estudiado, difundido en las tres
asociaciones, lo que las diferencia de los programas académicos de
las universidades o de otras asociaciones en donde estas temáticas
son marginales o no son tenidas en cuenta. Y no se trata de la his-
toria común que habla de los esclavizados más que de África y los
africanos, sino que se discuten sus epistemologías, su historia más
allá de la experiencia colonial y sus aportes a la producción de cono-
cimiento para la humanidad. En definitiva, estas asociaciones han
contribuido a que la historia de África y de las cuestiones raciales
pase a hacer parte de los programas de formación de docentes, de los
currículos en la educación superior en muchas universidades en las
que están vinculados los y las investigadores negros/as que pertene-
cen a estas asociaciones. Es decir, estas transformaciones son pro-
ducto de las demandas y las luchas del movimiento negro, de sus in-
vestigadores/as. En definitiva, estas asociaciones contribuyen a dar
mayor visibilidad al conocimiento que se produce desde el campo
afrodiaspórico, para romper el silenciamiento, la exclusión del pen-
samiento y las epistemologías afrodiaspóricas, especialmente en el
ámbito académico.

Estas asociaciones científicas no solo producen y difunden inves-
tigaciones, sino que también trabajan por los derechos y las reivin-
dicaciones de los pueblos afrodescendientes. Esto las diferencia de
otras asociaciones en que se enmarcan en lo estrictamente acadé-
mico y para salvaguardar la defensa de la libertad académica en la
región. Acá aparece otro modo de hacer ciencia, una ciencia compro-
metida con la transformación de la sociedad, pero una transforma-
ción que deviene de la ampliación de las voces, de los debates.

Tanto las participantes de los grupos focales como las entrevistadas coincidieron en mencionar que estas asociaciones amplían la libertad académica en la región en tanto dialogan con otras epistemologías, aportando una perspectiva crítica frente a las epistemologías hegemónicas del norte global, que históricamente se han basado en el eurocentrismo y el colonialismo, y reproducen formas de violencia epistémica, como el racismo, el sexismo y el patriarcado. En efecto, la libertad académica afrodiaspórica cuestiona, desde una perspectiva crítica, la ausencia de la negritud y la africanidad, y disputa su reconocimiento como sujeto histórico en el ámbito científico. También proponen otros modos de construir el conocimiento y visibilizan el papel de los y las afrodescendientes en la producción de conocimiento.

Las tres asociaciones tienen un fuerte trabajo en el área de educación. La misma contempla la educación antirracista, la implementación de políticas de acción afirmativa en las instituciones de educación superior, el abordaje del currículo y diversidad étnico-racial. Estas han contribuido a poner en circulación la centralidad de la cuestión racial, de las desigualdades étnico-raciales, pero también a visibilizar los sesgos racistas, clasistas y sexistas que afectan la libertad académica en la región. Al mismo tiempo, han contribuido a la incorporación de investigadores/docentes negros en las IES y centros de investigación, así como a visibilizar los saberes de las comunidades negras, contribuyendo así a la lucha contra el racismo epistémico institucional y estructural, y aportando a la construcción de sociedades antirracistas basadas en la igualdad y la equidad.

Estas asociaciones también contribuyen a circular debates que, en torno a las nociones de raza, racismo, clase, género, sexualidad y sus intersecciones, movilizan estructuras sexistas y racistas anquilosadas en la sociedad y apuntan a cuestionar las estructuras de poder que legitiman las desigualdades sociales y las jerarquías que pesan sobre las y los afrodescendientes.

Hallazgos y conclusiones

Esta investigación permitió identificar y caracterizar el trabajo que han venido construyendo y consolidando las asociaciones de investigadores/as científico-académicas como AINALC, ABPN y Descarimba en favor de la construcción de la libertad académica en la región. Permitted visibilizar su aporte a la libertad académica y la importancia que le otorgan a esta en la región. Podemos observar cómo estas asociaciones testimonian el surgimiento de una academia negra/afrodescendiente en América Latina y el Caribe, que ha favorecido ampliamente la participación de las mujeres, muchas veces bajo su liderazgo. También se pudieron identificar algunas de las barreras asociadas al campo epistémico y el sexismo que enfrentan las mujeres afrodescendientes en estas asociaciones.

Un gran aporte de las mujeres negras para el fortalecimiento de la libertad académica consiste en pensar que no hay libertad académica si todas las personas no son reconocidas como sujetos históricos, ya que aún está vigente la narrativa que asumió a estas poblaciones como sujetos de raza. Podemos decir que las mujeres actúan como garantes de una vigilancia epistémica y de género. No al estilo de Bourdieu (2003), que lo plantea como vigilancia epistemológica para el caso de la sociología; acá se trata, más bien, de la memoria vigilante para confrontar nuevas formas de esclavización y racismo. Esta vigilancia disputa hacia adentro y hacia afuera de las organizaciones.

Advertimos en estas asociaciones una concepción relacional de libertad académica, que no es solo vista como una conquista individual, sino también como una acción colectiva y comunitaria que fortalece el pluralismo epistemológico y enriquece los debates de lo pensable. Esta concepción comunitaria tiene que ver con el hecho de pertenecer a una comunidad que ha sido subalternizada, inferiorizada y negada hace difícil disociar su propia vivencia de la libertad de lo que ocurre con la comunidad afro en general.

Al visibilizar los sesgos racistas y sexistas en la producción y difusión del conocimiento, estas asociaciones transforman la ciencia en un espacio más justo. La organización de los congresos, coloquios y de las publicaciones se convierte en un espacio concreto para ejercer la libertad académica. No obstante, es muy importante atender a las cuestiones de género y combatir el sexismo en el interior de las asociaciones, ya que este reproduce relaciones de poder que excluyen a las mujeres de los espacios de poder, afectan sus carreras académicas, y al mismo tiempo, reproducen el capital simbólico y social de los grupos dominantes. Asimismo, es necesario desarrollar investigaciones desde una perspectiva histórica que visibilicen la participación y el liderazgo de las mujeres afrolatinoamericanas en la consolidación de espacios académicos, científicos de lucha contra el racismo, así como en el fortalecimiento de la libertad académica. Existe una vacancia importante en este campo que no es neutra, ya que contribuye al silenciamiento del pensamiento y la agencia afrodiaspórica de las mujeres negras/afrodescendientes y a la reproducción de las desigualdades étnico-raciales y de género en el campo académico.

Entre otros hallazgos hemos encontrado que las asociaciones fortalecen la libertad académica recuperando saberes silenciados en diálogo con la academia, pero también con los saberes tradicionales. Se trata de la recuperación de la tradición ancestral para enfrentar el racismo epistémico y el silenciamiento. Las organizaciones afrodiaspóricas surgen como una respuesta al racismo epistémico e institucional que opera también en el campo científico que excluye sus voces, ya que lo ha negado históricamente como sujetos. En efecto, el sistema universitario de la región, en general, aún no reconoce el campo epistémico afrodiaspórico, que sigue siendo un campo racializado.

Uno de los hallazgos más importantes en la investigación está asociado al desafío de superar las formas tradicionales de hacer ciencia, es decir, donde se suprimen las emociones bajo el pretexto de custodiar la supuesta objetividad de la ciencia; por lo tanto, se propone una epistemología del cuidado del otro y del vínculo como un eje central

para que la tarea científica pueda desarrollarse. El afecto no aparece aquí como una falta de rigor, sino como la posibilidad de pensar una ciencia más humana y ética, que amplía la libertad académica al vincular los afectos con el conocimiento.

Finalmente, avanzar en la libertad académica como derecho humano exige evidenciar y transformar las estructuras institucionales que han subalternizado y marginalizado a los pueblos afrodescendientes.

Bibliografía

Abdías, Nascimento (2016). *O genocídio do negro brasileiro: processos de um racismo mascarado*. San Pablo: Perspectiva.

Alvarez, Sonia E. (2009). Construindo uma política feminista translocal da tradução. *Estudos feministas*, 17(3), 743-53. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2009000300007>

Appadurai, Arjun (2001). *La modernidad desbordada: dimensiones culturales de la globalización*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as [ABPN] (2008). *V Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as: caderno de resumos*. Goiânia.

Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as [ABPN] (2022a). Diretoria de relações internacionais. <https://abpn.org.br/abpn-internacional/>

Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as [ABPN] (2022b). Memórias COPENES. <https://abpn.org.br/memorias-copenes/>

Banco Mundial (2022). *Inclusión afrodescendiente en la educación*. Washington D. C.

Banco Mundial (2026). Afrodescendientes en América Latina. <https://www.bancomundial.org/es/region/lac/publication/afrodescendants-in-LAC>

Berniell, Lucila et al. (2022). *Desigualdades heredadas: el rol de las habilidades, el empleo y la riqueza en las oportunidades de las nuevas generaciones*. Caracas: CAF. <https://scioteca.caf.com/handle/123456789/1982>

Bonilla Silva, Eduardo (2010). The 2008 Elections and the Future of Anti-Racism in 21st Century America or How We Got Drunk with Obama's *Hope Liquor* and Failed to See Relativity. *Humanity & Society*, 34(3). <https://doi.org/10.1177/016059761003400302>

Bourdieu, Pierre (1994). El campo científico. *Redes. Revista de Estudios Sociales de la Ciencia*, 1(2), 131-160. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/317>

Bourdieu, Pierre (2003). *El oficio de científico: ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.

Branch, Jerome (2009). Malungaje: hacia una poética de la diáspora africana. *Revista Polígrama*, 31, 23-48.

Caicedo Ortiz, Jose Antonio (2013). *A mano alzada... Memoria escrita de la diáspora intelectual afrocolombiana*. Popayán: Sentipensar.

Cardoso, Claudia Pons (2012). *Outras falas: feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras* [Tesis de doctorado]. Universidade Federal da Bahía. <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/7297>

CEPAL (2018). *Mujeres afrodescendientes en América Latina y el Caribe: deudas de igualdad*. Santiago. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/28f87ae3-931d-4762-85d7-0b83e653d210/content>

CEPAL (2020). *Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina: retos para la inclusión*. Santiago. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/1a94f5e8-aed0-44ed-bcc7-8802eb-56f87c/content>

Collins, Patricia H. (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Nueva York y Londres: Routledge.

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico [CNPq] (2026). Painel Fomento em Ciência, Tecnologia e Inovação. <http://bi.cnpq.br/painel/fomento-cti/index.html>

De Roux, Gustavo (1992). Carta a un viejo luchador negro a propósito de la discriminación. En Diego Obregón y Libardo Córdoba (comps.), *El negro en Colombia: en busca de la visibilidad perdida*. Cali: CIDSE; Universidad del Valle.

Domingues, Petrônio (2007). Frentenegrinas: notas de um capítulo da participação feminina na história da luta anti-racista no Brasil. *Cadernos Pagu*, (28), 345-374.

Domingues, Petrônio (2008). *A Nova abolição*. San Pablo: Selo Negro.

Euclides, María Simone y Silva, Joselina da (2016). Professoras negras em universidades públicas do Ceará: das práticas de enfrentamento aos afrontamentos raciais. *Revista de Ciências Humanas*, 16(1), 104-116.

Fanon, Frantz (2009 [1952]). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.

Faustino, Jessyka (19 de julio de 2024). ABPN participa en los debates de la 76ª reunión de la Sociedad Brasileña para el Avance de la Ciencia. ABPN. <https://abpn.org.br/movimento-negro-de-campina-grande-38-anos-de-luta-contr-o-racismo-e-a-importancia-do-agosto-negro-2/>

Fish, Stanley (1998). ¿Hay algún texto en esta clase? En Elías Palti, *Giro lingüístico e historia intelectual* (pp. 217-235). Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Galeano, María Eumelia (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. Medellín: La Carreta.

Garcés, Marina (2018). *Humanidades en acción*. Barcelona: Rayo Verde Editorial.

García, Jorge (2016). *Por fuera de la casa del amo: insumisión epistémica y cimarronismo intelectual en el pensamiento educativo afrocolombiano del siglo xx*. [Tesis de doctorado]. Universidad de Nariño.

Harding, Sandra G. (1986). *The science question in feminism*. Ithaca; Londres: Cornell University Press.

hooks, bell (1984). *Feminist Theory: From Margin to Center*. Boston: South End Press.

Knorr-Cetina, Karin (1995 [1983]). *Sociología de la ciencia y la tecnología*. Madrid: CSIC.

Knorr-Cetina, Karin (1996 [1982]). ¿Comunidades científicas o arenas transepistémicas de investigación? Una crítica de los modelos cuasi-económicos de la ciencia. *Redes. Revista de Estudios Sociales de la Ciencia*, 3(7), 129-160.

Mbembe, Achille (2016). *Crítica de la razón negra*. Barcelona: Futuro Anterior; NED.

Navarrete, María Cristina (2010). También existíamos en aquellos tiempos coloniales. En Roberto Burgos Cantor (ed.), *Rutas de libertad*. Bogotá: Ministerio de Cultura; Universidad Javeriana.

Mércia, Otaviana et al. (2019). Apresentação. *Revista da ABPN*, 11, 1-3. <https://doi.org/10.31418/2177-2770.2019.v11.c3.p01-03>

Nascimento, Maria de Lourdes Vale (1950). Instalado o Conselho Nacional das Mulheres Negras. *Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro*, 2(9), 4.

Oliveira, Patricia (2020). Cadernos Negros e poesía afro-brasileira em evidência. *Revista del Centro de Investigación y Formación*, (11).

Ocoró Loango, Anny (2022). El racismo y la hegemonía del privilegio epistémico. En Rosa Campoalegre Septien (coord.), *Afrodescendencias: debates y desafíos ante nuevas realidades* (pp. 21-38). Buenos Aires: CLACSO.

Ocoró, Loango, Anny (2019). Emancipación y descolonización: tensiones, luchas y aprendizajes de los investigadores/as negros/as en la educación superior. *Práxis Educativa*, 15(32), 53-68. <https://doi.org/10.22481/praxis.v15i32.5043>

Ocoró Loango, Anny (2024). Futuros esperançadores da Diáspora Africana na América Latina. *Diáspora Africana*, 1(1). <https://ainalc.org/ojs/index.php/diaspora/article/view/6>

Ocoró Loango, Anny (2025). *Feminismos negros en América Latina y el Caribe: aportes para un estado del arte*. Red Interdisciplinara de Estudios de Género; Universidad Nacional de Tres de Febrero. En prensa.

Organización de Estados Iberoamericanos [OEI] y UNESCO (2024). *El estado de la ciencia: Principales indicadores de ciencia y tecnología 2024*. Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad (OCTS) / Oficina Regional de Ciencias para América Latina y el Caribe.

Pisano, Pietro (2012). *Liderazgo político "negro" en Colombia, 1943-1964*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Ratts, Alex (2009). Encruzilhadas por todo percurso: individualidade e coletividade no movimento negro de base acadêmica. En Amauri Mendes Pereira y Joselina Silva (orgs.), *Movimento Negro Brasileiro: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil*. Belo Horizonte: Nandyala.

Revista da ABPN (2024). <https://abpnrevista.org.br/site>

Ribeiro, Djamila (2019). *Pequeno manual antirracista*. San Pablo: Companhia das Letras.

Rodrigues, Cristiano Santos y Máximo Prado, Marco Aurelio (2010). Movimento de Mulheres Negras: trajetória política, práticas mobilizatórias e articulações com o estado brasileiro. *Psicologia & Sociedade*, 22(3), 445-56. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822010000300005>

Santos, Ivair Augusto Alves dos (2006). *O movimento negro e o Estado (1983-1987): o*

caso do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra no Governo de São Paulo. San Pablo: CONE; Prefeitura da Cidade de São Paulo.

Silva, Joselina da (2010). Vozes soantes no Rio de Janeiro, São Paulo e Florianópolis: mulheres negras no pós 1945. *Revista da ABPN*, 1(1), 28-38.

Schumacher, Shuma y Vital Brazil, Érico (2007). *Mulheres negras do Brasil*. Río de Janeiro: Senac Nacional.

Viveros Vigoya, Mara (2016). La Interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate feminista*, (52), 1-17.

Wieviorka, Michel (2009). *El racismo: una introducción*. Barcelona: Gedisa.

Williams, Eric (2011). *Capitalismo y esclavitud*. Madrid: Traficantes de sueños.

Zapata Olivella, Manuel (1988). Discurso de apertura al congreso de la cultura negra. Nueva era para la identidad de América. En Unesco-Fundación colombiana de investigaciones folclóricas, *Memorias Primer congreso de la cultura negra de las Américas*. Bogotá.

Zapata Olivella, Manuel (1990). *¡Levántate Mulato!: por mi raza hablará el espíritu*. Bogotá: Rei-Andes.

Mercantilización, credencialismo y captura política

Un estudio histórico-comparativo de las barreras para el desarrollo de la libertad académica y la autonomía universitaria en el Paraguay

Gustavo Setrini, Melisa Vera, Milena Pereira Fukuoka, Ever Enriquez, Pedro Perez, Patricia Lima Pereira, Evelyn Mendoza y Magdalena Rivarola

El enredo: libertad académica y la crisis de legitimidad de las universidades en Paraguay

En Paraguay en 2019, representantes del Partido Patria Querida, situado en el espectro político como centro-derecha, comenzaron una ofensiva contra el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de Paraguay (CONACYT), argumentando que los proyectos financiados en las ciencias sociales “carecían de rigor científico”. Estos proyectos incluían estudios sobre los efectos del uso de pesticidas en los genes de comunidades expuestas, una estimación de la magnitud de abortos inducidos en Paraguay, así como financiamiento para un seminario sobre economía feminista y un programa de prevención de infecciones de transmisión sexual en la comunidad LGBTIAQ+. Las críticas también se extendieron a redes sociales, donde se desacreditó el rigor científico

de un libro sobre la transición agraria en Paraguay, contando el número de referencias a Karl Marx en el texto (Benitez, Milciadez [@benitez_yambay], 24 de febrero de 2021). En respuesta, los centros de investigación de CLACSO en Paraguay emitieron un pronunciamiento “en defensa de la libertad de pensamiento” (CLACSO, 15 de abril de 2019).

Estas acusaciones marcaron el inicio de una transformación gradual de la institución. Como consecuencia, el presidente paraguayo nombró como presidente de CONACYT a un representante de la Unión Industrial del Paraguay –un empresario sin credenciales ni experiencia en investigación. Bajo esta nueva dirección, CONACYT estableció nuevos criterios, un proceso costoso y altamente burocrático de postulación, selección, monitoreo y evaluación de los proyectos de investigación, ostensiblemente para mejorar el rigor científico, excluyendo investigaciones “ideológicamente motivadas” y favoreciendo aquellas con aplicaciones más directas en el sector privado.

En 2021, el Centro de Análisis y Difusión de la Economía Paraguaya (CADEP), como parte de un proyecto de investigación global liderado por la Universidad de Illinois en Chicago (UIC), publicó un informe que estimaba la magnitud de la evasión fiscal producida por la exportación informal de cigarrillos manufacturados en Paraguay. La Unión Tabacalera de Paraguay, vinculada al expresidente de la nación, actual presidente del Partido Colorado (Asociación Nacional Republicana, ANR), de carácter conservador y propietario de Tabacalera del Este, Horacio Cartes, inició un proceso judicial contra CADEP por daños y perjuicios, y logró que la institución emitiera una retractación pública de sus hallazgos (Última hora, 22 de abril de 2021).

Varios escándalos académicos irrumpieron en 2023 y 2024: el de un integrante del consejo de la magistratura y senador vinculado al movimiento político de Cartes que, antes de asumir su cargo, presuntamente obtuvo un título fraudulento de abogado en una universidad privada (*ABC Color*, 6 de octubre de 2025); la titulación exprés de una senadora que completó simultáneamente, en un plazo de dos años, una maestría y un doctorado en una universidad privada (Última Hora, 23 de octubre de 2023) y la reprobación masiva de egresados de carreras de medicina que

se presentaron al examen de habilitación de médicos en Brasil (Última Hora, 16 de agosto de 2023) y de egresados de carreras de docencia en el concurso de docentes del Ministerio de Educación y Ciencias paraguayo (*ABC Color*, 11 de octubre de 2024). En este contexto, en 2023, Cartes anunció públicamente sus planes de fundar la “Universidad de la Asociación Nacional Republicana (ANR)” (Última Hora, 14 de diciembre de 2023).

Estos casos ilustran tanto violaciones explícitas y puntuales de la libertad académica como la debilidad estructural de la institucionalidad académica en Paraguay. En conjunto, evidencian la falta de una infraestructura institucional capaz de garantizar que docentes y estudiantes puedan investigar y debatir sin represalias, con autonomía relativa frente a los intereses políticos y económicos, y con la posibilidad de incidir en la sociedad a través de la práctica y el conocimiento científico y académico. Es decir, no solo observamos una falta de cumplimiento con los distintos marcos normativos internacionales que definen la libertad académica como derecho humano (ONU, 1999; Comisión Interamericana de Derechos Humanos [CIDH], 2021), sino la ausencia de los precursores institucionales necesarios para el cumplimiento.

Los casos grafican, en particular, tres dinámicas institucionalizadas en la academia paraguaya que, comprendemos, presentan barreras para el desarrollo de la institucionalidad académica y que son el enfoque de nuestro estudio:

1. la mercantilización de la educación superior, que instala la búsqueda de lucro como motivo central en la expansión de las universidades y que la regula según las dinámicas de oferta y demanda privada o individual;¹

¹ Este fenómeno, característico de la globalización neoliberal, ha incrementado la demanda de educación superior, mientras el Estado reduce su inversión en el sector. Verger (2013) define el proceso en tres dimensiones: liberalización, privatización y mercantilización, donde el Estado facilita la competencia educativa mediante la desregulación y la apertura a proveedores privados. En Paraguay, este proceso se institucionalizó en la Constitución nacional de 1992, que incorporó al sector privado en el sistema educativo (Barreyro e Hizume, 2018). Hoy, el predominio de universidades privadas (82 % del total) refleja el avance de la mercantilización.

2. el credencialismo, que valora la certificación y la obtención de títulos por encima del contenido y la experiencia educativa,²
3. y la captura política –tanto por intereses partidarios como por intereses privados– de las instituciones educativas y de las que regulan la educación superior y la ciencia.³

Las tres dinámicas están presentes y se debaten como límites a la libertad académica en gran parte de la región latinoamericana y en el mundo (Boron, 2005). Sin embargo, en el caso paraguayo, emergen y se institucionalizan sobre un legado de una larga dictadura (1954-1989) y de una transición que condujo no a la consolidación democrática, sino hacia un régimen híbrido (frecuentemente denominado “autoritarismo competitivo”) que sigue limitando el ejercicio de las libertades en general (Abente-Brun, 2020; Ezquerro-Cañete, 2025; Levitsky y Way, 2002; Mainwaring, Scott y Perez-Liñan, 2003).

² Collins (1978) argumenta que el crecimiento de la educación está más asociado a la proliferación de credenciales que limitan el acceso a ciertas posiciones a quienes no las posean, sin necesariamente reflejar competencias reales. Jónasson (2006) complementa esta idea, indicando que el credencialismo se basa en la competencia social: cuando más personas adquieren títulos, aumenta la presión para que otros también lo hagan, creando una dinámica de sobrecualificación. Schultz (1961) conceptualiza la educación como un componente del capital humano, pero en la práctica, como señala Grootings (1994), el acceso a la educación no siempre mejora el bienestar debido a factores estructurales en el mercado laboral, es decir al carácter situado de la cualificación. En Paraguay, el escaso acceso a empleos bien remunerados ha hecho del sector público la aspiración de los jóvenes, donde el clientelismo político favorece la afiliación partidaria sobre el mérito (Borda y Masi, 2003). Esta situación fomenta una sobrecualificación, donde las credenciales actúan como reforzadores del privilegio en lugar de vías de movilidad social (Didier Pino, 2014). Además, Ortiz, Paredes y Gómez (2018) destacan cómo el sistema educativo y el modelo productivo desfasado contribuyen a esta situación al no demandar especialización técnica, limitando así la productividad laboral y saturando los mercados laborales profesionales.

³ La captura política describe la influencia de élites que aseguran sus intereses en detrimento del interés general y la autonomía institucional. Cortés Saenz e Itriago (2018) conceptualizan la captura del Estado como la manipulación de políticas y organismos para beneficio de grupos de poder, lo que afecta la equidad y el funcionamiento democrático. En Paraguay, esta clase de captura está vinculada especialmente a cuerpos regulatorios corporativistas (Serafini, 2017) y la debilidad sistemática de las capacidades técnicas y profesionales dentro del Estado (Setrini, Cristaldo y Cáceres, 2022).

Organizaciones de derechos humanos, la prensa y la sociedad civil han documentado durante décadas violaciones sistemáticas y continuas a la libertad de prensa y de asociación, a los derechos de los pueblos indígenas y campesinos, así como graves violaciones del debido proceso, casos de persecución política y tortura durante la dictadura que aún no han recibido justicia ni reparación adecuadas (Coordinadora de Derechos Humanos del Paraguay [CODEHUPY], 2024). En el ámbito político-electoral, la única alternancia democrática del poder ejecutivo en la historia del país culminó en un golpe parlamentario en 2012, perpetuando así más de siete décadas de hegemonía de un solo partido.

Si en Paraguay persisten limitantes profundas al ejercicio de las libertades civiles en general, debe resultar poco sorprendente o controvertido afirmar la existencia de barreras específicas a la libertad académica. Asimismo, es importante destacar la falta de libertad académica como hecho de larga data: las instituciones académicas en general, y las ciencias sociales en particular, han sido objeto de un intenso control político en Paraguay al menos desde mediados del siglo pasado, con la censura casi total de la disciplina de ciencias políticas siendo el caso más extremo (Ibarra y Martínez, 22-24 de julio de 2015). Sin embargo, el análisis y explicación de esta realidad debe discernir de alguna forma lo viejo de lo nuevo.

¿Cómo podemos comprender la mezcla de continuidad y cambio en las barreras al ejercicio de la libertad académica en Paraguay en un periodo caracterizado –comenzando con el fin de la dictadura en 1989– por abarcales procesos de reforma y cambio institucional, por una notable continuidad del poder político y por la masificación de la educación superior?

Antes de ensayar las respuestas teóricas y empíricas halladas por esta investigación, es necesario remarcar, como segundo rompecabezas, la ausencia de preocupación sobre la libertad académica de la sociedad en general y, específicamente, de los actores más presentes en la discusión sobre las políticas de educación superior y las ciencias, como las instituciones reguladoras y financiadoras estatales,

los y los legisladores, los estamentos académicos de docentes, estudiantes y personas egresadas de universidades públicas y privadas, así como de quienes investigan en la academia bajo una amplia variedad de condiciones.

El debate de este segundo grupo gira, de forma desvinculada a la cuestión de la libertad académica, en torno a tres temáticas. La primera y la que domina el debate es sobre la *calidad educativa* y está especialmente ligada al rol preponderante de la educación privada y la gran inversión de dinero y energía que las familias paraguayas dedican a la obtención de títulos universitarios con expectativas cada vez menos seguras de lograr mayores ingresos, mayor seguridad laboral y mejores condiciones de trabajo. Podríamos enmarcar este debate a una preocupación más amplia respecto a la *integridad académica*, sumando a los cuestionamientos a la calidad educativa otros acerca de fenómenos como las “fábricas de títulos”, el plagio, la compra de exámenes o tesis, y el uso de revistas predatorias o coautorías no merecidas para cumplir con criterios de evaluación.

La segunda temática es un debate sobre cuáles son las mejores formas de medir e incentivar la *productividad científica* en el contexto de un atraso de producción científica, relativo al resto de la región, y de la reciente, rápida y controversial adopción de criterios burocráticos para evaluar e incentivar las carreras científicas y financiar investigaciones, en ausencia de estructuras universitarias que se asemejen a la “universidad de investigación” presente en otros países.

La tercera preocupación, expresada de forma bastante más marginal en el debate público, es sobre los derechos y las condiciones laborales del personal docente universitario, limitada casi exclusivamente a la perenne reivindicación del profesorado de las universidades públicas y sus sindicatos por la “nivelación salarial”, y casi totalmente ausente en las universidades privadas, donde las condiciones laborales son aún más precarias por lo general y no existe organización gremial docente.

En medio de una gran preocupación y cuestionamiento del sector universitario paraguayo, ¿por qué no es prioritario reclamar la falta de libertad académica?

La respuesta a los dos conjuntos de preguntas planteadas, y el argumento que se desarrollará a continuación, tiene que ver con cómo las barreras históricas (como el control político) interactúan o fusionan con barreras contemporáneas (como la mercantilización y el credencialismo) para continuamente bloquear la construcción e institucionalización de la cultura científica dentro de la academia paraguaya y sus disciplinas. Esto constituye no solo la barrera fundamental para el ejercicio de la libertad académica, sino claramente un limitante para la productividad científica y también para la calidad educativa, y, más ampliamente, para la “integridad académica” que se reclama con cada vez mayor frecuencia en la sociedad paraguaya actual.

Este *enredo de problemas con la universidad*, percibido y criticado pero poco comprendido en la sociedad paraguaya, se puede entender mejor desde una mirada histórica e institucional. Por eso, nuestro estudio pregunta:

- ¿Cómo y cuándo se institucionaliza la falta de libertad académica en la educación superior paraguaya?
- ¿Cuál ha sido el rol y el efecto de las reformas y nuevos modos de regulación de la educación superior y de la ciencia adoptados en las últimas décadas? ¿Cómo evoluciona el rol del Estado y el control político del sector después de estas reformas?
- ¿Cuál es el alcance de la mercantilización y del credencialismo en la educación superior paraguaya? ¿Cuál es su efecto sobre la libertad académica? Y ¿cómo varía esta relación en distintos campos disciplinarios?

La siguiente sección presenta el marco teórico y estrategia empírica desarrollados para responder estas preguntas, la sección tres relata los hallazgos sobre la institucionalización de la academia paraguaya en general, las secciones cuatro a seis reportan los hallazgos

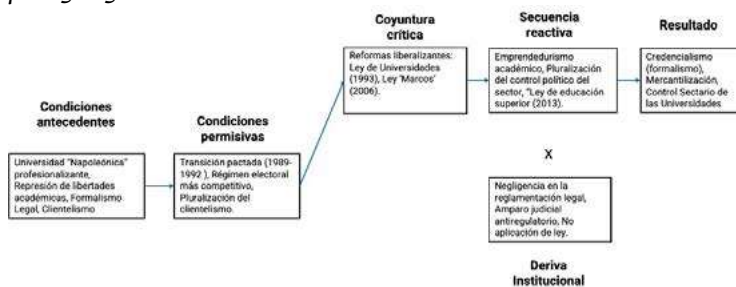
de la comparación entre distintas disciplinas, y la sección siete resume las conclusiones centrales del estudio.

Cambio institucional, coyunturas críticas y las disciplinas en Paraguay

La actividad académica y científica, la apertura, el crecimiento y la operación de las universidades y las carreras de todos los que trabajan dentro del sector se rigen por un conjunto de reglas formales e informales que guían las acciones de los individuos y los grupos, produciendo patrones de comportamiento estables y predecibles. La perspectiva del institucionalismo histórico se refiere a estas reglas como *instituciones* y estudia la disputa de poder entre actores sociales y políticos para construir las, y su efecto duradero en la sociedad, en la economía y en la política –especialmente con respecto a la distribución de riqueza, oportunidades y estatus (Hall y Taylor, 1996). Pero, ¿cómo cambian o evolucionan las instituciones?

La teoría de coyunturas críticas comprende el proceso de cambio institucional como periodos de crisis en los cuales viejas instituciones dejan de tener fuerza y se disputa la definición de nuevas reglas, y largos periodos de estabilidad donde se reproducen las instituciones y el comportamiento (Capoccia y Keleman, 2007; Katznelson, 2003). Las coyunturas críticas en sí se analizan como una función de sus etapas: las condiciones antecedentes, las condiciones habilitantes de crisis o cambio, la coyuntura crítica en sí misma, la secuencia reactiva en la cual las acciones y reacciones estratégicas de grupos en disputa terminan definiendo las reglas adoptadas que luego dan lugar a un resultado estable y un periodo de reproducción institucional (Mahoney, 2000; Sorensen, 2022).

Figura 1. Proceso de cambio institucional en la educación superior paraguayana 1989-2025



Fuente: elaboración propia.

En nuestro caso, consideramos como coyuntura crítica las reformas que liberalizaron el sector, permitiendo la fundación de nuevas universidades y la masificación de la matrícula, específicamente la Ley de Universidades (1993) y la Ley 2529 (2006), conocida como la "ley Marcos", por el legislador que impulsó la reforma en el congreso. La secuencia reactiva entre proponentes y críticos del régimen emergente de educación superior condujo a la Ley de Educación Superior (2013), que crea entes reguladores corporativistas de la oferta y de la calidad en el sector y sigue vigente hasta la fecha (Figura 1).

Las teorías de coyunturas críticas se complementan con teorías de cambio institucional gradual (Streeck y Thelen, 2005; Mahoney y Thelen 2009), desarrolladas inicialmente para entender como instituciones corporativistas y el Estado de bienestar social en países ricos podrían gradualmente transformarse sin grandes crisis.⁴ La teoría se centra en cómo el contexto político y las características de las instituciones en cuestión determina qué tan estricto es el cumplimiento

⁴ La literatura sobre variedades del capitalismo (Hall y Soskice, 2001) teorizó estas instituciones como resilientes frente a la competencia en la era de la globalización y a la temida "carrera hacia abajo" que otras perspectivas identificaban como mecanismo de liberalización de la economía global entera.

con las reglas institucionales, definiendo sucesivamente las oportunidades para actores que apoyan o resisten el cambio institucional, y finalmente produciendo distintos mecanismos de cambio gradual.

Veremos que el contexto político en el cual se dan las reformas a la regulación de la educación superior en Paraguay es uno en el cual defensores del *statu quo* tienen fuertes posibilidades de vetar el cambio –por estar estrechamente vinculados al Legislativo y a los entes reguladores, donde hay además mucha amplitud o discreción en la interpretación y aplicación de las reglas institucionales. Según las expectativas teóricas de Mahoney y Thelen (2009), esta combinación de factores hace más probable un mecanismo de cambio institucional al que denomina “*deriva institucional*”, que consiste en una negligencia deliberada “en el mantenimiento institucional a pesar de cambios externos, lo que resulta en un deslizamiento en la práctica institucional” (Mahoney y Thelen, 2009, p. 24, traducción propia). En este caso la deriva institucional se refiere a la tendencia de no aplicar –ya sea por negligencia en la reglamentación legal, en la asignación de recursos presupuestarios o humanos apropiados, o a la falta de herramientas de administración y control de los procesos– los elementos de la Ley de Educación Superior y otras normativas vigentes que atentan a los intereses de los opositores de esta reforma, que finalmente “quedan solo en el papel”.

En contraste a los ejemplos de deriva contemplados por Mahoney y Thelen (2009), en los cuales es una estrategia de proponentes de cambio para eliminar gradualmente viejas instituciones, este caso de deriva se trata de una estrategia de opositores al cambio para impulsar una reversión a viejas instituciones, al *statu quo ante*. No obstante, a pesar de esta deriva, “el resultado no intencionado de conflicto entre grupos o de un *acuerdo ambiguo*” (Mahoney y Thelen, 2009, p. 8, traducción propia) se manifiesta como la incorporación de nuevas herramientas de regulación, fundamentadas en filosofías neoliberales del Estado regulatorio (Majone, 1997), aparentemente técnicas y meritocráticas, a las

prácticas administrativas y burocráticas de las universidades y también en los procesos de concursos para el empleo público. Estos cambios, sin embargo, no terminan siendo barreras a la operación de antiguas reglas informales, como las prácticas clientelares y el credencialismo comercial, que siguen rigiendo como mecanismos de distribuir oportunidades de empleo, ingreso y estatus en la sociedad. A esta mezcla de cambio y continuidad, en la cual la nueva institucionalidad formal se incorpora en la vieja institucionalidad informal, la denominamos provisoriamente *subsunción institucional*.

Este proceso ocurre en un contexto de pluralización del clientelismo –la multiplicación de corrientes partidarias, partidos políticos e intereses sectoriales que disputan el control del Estado y sus finanzas a través de competencia clientelar (Setrini, 2025)–, lo cual impulsa como resultado un *control político sectario* de la educación superior, ejercido por partidos políticos en las universidades públicas y por grupos económicos privados en las universidades privadas, que compiten principalmente en su capacidad de facilitar credenciales profesionales que estudiantes y egresados valoran por la ventaja que proveen en el mercado laboral.⁵

Ahora, ¿cómo explica esto la falta de libertad académica? Como hipótesis derivada de nuestra investigación empírica, planteamos que el régimen de regulación credencialista que emerge en Paraguay –que expone universidades profesionalizantes a incentivos generados por el control combinado de la oferta y demanda económica y los intereses político-partidarios y burocrático-estatales– es

⁵ Un factor adicional crucial que configura el credencialismo y el truncado desarrollo de la academia en Paraguay es la demanda laboral poco dinámica para profesionales y académicos en una economía principalmente orientada hacia la exportación de energía hídrica y productos agrícolas primarios y semiprocesados. En este contexto el mercado laboral se satura rápidamente frente al aumento de la matrícula universitaria, dando impulso a nuevas rondas de credencialización y la extensión del número de años de estudio y de títulos necesarios para diferenciarse como trabajador. Por falta de espacio, no desarrollaremos este elemento de la explicación en este capítulo. Véase, por ejemplo, Ortiz, Paredes y Gómez (2018).

una barrera fundamental para el ejercicio de la libertad académica porque esta depende crucialmente de si las disciplinas académicas mismas se cultivan como culturas científicas o exclusivamente como vías de acceso a carreras profesionales. Expresamente, las nociones de libertad académica que emergen y operan dentro del sector, a la medida que existen, se acotan formal y socialmente a la noción de la “libertad de cátedra” y, al menos en el caso paraguayo, emerge una distorsión estratégica de la noción de “autonomía universitaria” para blindar al sector de esfuerzos regulatorios.

Esta dinámica impide el desarrollo de mecanismos de autorregulación académica que tienen un fuerte componente sociológico, en los incentivos a los académicos de buscar estatus y jerarquizar sus disciplinas a través del reconocimiento intelectual de sus pares dentro de campos disciplinarios institucionalizados y de sus disciplinas en la academia y la sociedad. La autorregulación tiene también un componente cultural en el cual valores científicos –como la curiosidad, el rigor metodológico, la crítica organizada, el compromiso desinteresado en el avance del conocimiento teórico y el desarrollo colectivo de una comunidad intelectual– se enseñan y reproducen a través de la formación e interacción intergeneracional.

Si una disciplina nace, construye su identidad, busca su jerarquización profesional y se institucionaliza en un ambiente que principalmente incentiva la certificación de burócratas o actores políticos, las normas científicas y la indagación crítica, fundamentales para la libertad académica, nunca se desarrollan plenamente.

Por esto, una segunda hipótesis que emerge de la investigación sugiere que el momento de la institucionalización de una disciplina con relación a la secuencia de tres hitos históricos –1) la democratización, 2) la reforma del servicio civil y 3) la liberalización universitaria– determina su modo de crecimiento, su relación con el clientelismo o el mérito y el alcance de la investigación crítica. Este planteamiento se podría evaluar a futuro con investigaciones comparadas de distintos países en Latinoamérica y otras regiones.

En Paraguay, la secuencia de liberalización universitaria tras el autoritarismo, combinada con la tardía y limitada reforma de la función pública, produjo un rápido crecimiento de las disciplinas credencialistas, en condiciones que limitaron el surgimiento de la cultura científica y la libertad académica. Veremos más adelante cómo la variación entre distintos campos disciplinarios en cuanto a la libertad académica, las dinámicas de mercantilización, credencialismo y control político también se explica con referencia a su origen histórico y la masificación del sector impulsado por las reformas liberalizantes de la década de 1990.

Estos argumentos son el resultado de una investigación que aplicó como método empírico, primero, un estudio macrohistórico de la historia de institucionalización de la educación superior paraguaya desde el fin de la dictadura en 1989 hasta la fecha, basado en evidencia generada por una revisión de documentos primarios como legislación, informes y propuestas generadas por distintos grupos que participaron en la propuesta y debate de legislación, revisión bibliográfica y entrevistas semiestructuradas con algunos de estos actores clave. En total se analizaron setenta documentos oficiales y de prensa, y se realizaron seis entrevistas que permitieron reconstruir las coyunturas críticas del sistema universitario y los cambios normativos que lo configuraron.

Segundo, se realizaron tres estudios comparados entre disciplinas “nuevas” y “antiguas” con relación a la masificación del sector, que también varían en su enfoque profesionalizante o académico-investigativo y su orientación hacia el mercado laboral público o privado. Dentro del enfoque empírico de cada estudio, se seleccionaron, cuando fue posible, una mezcla de universidades antiguas y nuevas, públicas y privadas como para evaluar el alcance, las características y el efecto de la mercantilización, el credencialismo y el control político en las distintas disciplinas (Tabla 1).

Estos estudios sobre el derecho, las ciencias políticas y la medicina emplearon cuatro estrategias empíricas para analizar las barreras a la libertad académica.

El análisis de datos descriptivos e históricos de las carreras y del número de programas, matriculados y egresados desagregados por género, para entender cuándo, dónde y de qué manera crecieron y se desarrollaron las tres disciplinas.

El análisis documental de la estructura y contenido de mallas curriculares y planes de estudio de las instituciones seleccionadas, los reglamentos de las carreras seleccionadas, las características del plantel docente y la investigación. Esto nos permitió entender cómo figura –o no– la preocupación por la protección a la libertad académica entre otros valores transmitidos e incentivos generados institucionalmente.

Entrevistas con estudiantes, egresados y docentes, de universidades públicas y privadas, para identificar sus trayectorias y percepciones de su formación, buscando comprender cómo estos actores perciben –o no– la libertad académica como valor prioritario frente a otros incentivos y presiones,

La compilación y análisis de cobertura periodística sobre las carreras, para identificar cuándo y cómo aparece –o no– el tema de la libertad académica en el debate público.

En total, se realizaron treinta y siete entrevistas y un grupo focal con estudiantes de ciencias políticas. De ellas, diez corresponden al estudio de derecho, doce al de ciencias políticas y ocho al de medicina. Cada uno de estos estudios se apoyó además en revisión documental específica: 268 documentos oficiales en el caso de derecho, una base de datos con información básica sobre 118 estudiantes y egresados en el caso de ciencias políticas, y una base documental de alrededor de mil registros oficiales y de prensa en el estudio de medicina.

Tabla 1. Estrategia metodológica para la comparación de la libertad académica entre disciplinas

| Disciplina | Periodo de institucionalización | | Hallazgo |
|---|--|--|--|
| | Predemocratización (1954-1989) (control político monopólico) | Posdemocratización (1989-2025) (liberalización política y regulatoria) | |
| Derecho (profesionalizante, apuntado a empleo público y privado) | Universidad pública antigua Universidad privada antigua | Universidades privadas nuevas | Control político partidario resiliente frente a la masificación credencialista de la profesión. |
| Ciencia política (académico apuntado a empleo público) | [N/A: carrera censurada durante de la dictadura] | Universidad pública antigua Universidad pública nueva | Institucionalización como un campo credencializado de la política partidaria en vez de un campo científico |
| Medicina (profesionalizante, apuntado a empleo privado) | Universidad pública antigua | Universidades privadas nuevas | Desde la autorregulación elitizada hacia la libertad académica mercantil |

Fuente: elaboración propia.

Educación superior en la transición paraguaya: de la regulación patrimonial a la regulación de mercado⁶

La historia de la universidad en Paraguay comienza con la fundación de la Universidad Nacional de Asunción (UNA), en 1889, durante el gobierno de Patricio Escobar, a partir de un proyecto impulsado por el senador José Segundo Decoud, ambos del Partido Colorado. La institución comenzó a funcionar en 1890 con las facultades de Derecho y Ciencias Sociales y de Medicina (la facultad de Matemáticas no empezó a operar por falta de postulantes). Durante las primeras siete décadas de su existencia, la UNA fue la única universidad en el país y, hasta la fecha, mantiene un peso material y simbólico único en la evolución del sector. Sus fundadores y diseñadores tomaron inspiración institucional, como en el resto de Latinoamérica, en los modelos de las universidades escolásticas de la Edad Media, particularmente de su versión eclesiástica y monárquica en Salamanca. Impulsaron la limitada y gradual modernización de este modelo, incorporando a la formación universitaria la visión profesionalizante de la universidad napoleónica, pero sin la creación paralela de institutos de investigación (Cubilla, 17 de julio de 2005). El resultado fue la institucionalización durante casi un siglo de un modelo de universidad enfocado en la transferencia vertical de conocimiento profesional y no en la generación de nuevo conocimiento académico y científico, lo que se conjugó con un control político ejemplificado por el nombramiento por el Poder Ejecutivo del rector y de otras autoridades universitarias.

⁶ Nuestra investigación se centra especialmente en la educación superior universitaria y su particular dinámica de autonomía, regulación y gobernanza, enmarcada en la Ley General de Educación 1264/1998 y la Ley de Educación Superior 4995/2013. La ES incluye también el nivel no universitario, compuesto por instituciones de formación docente, institutos técnicos superiores e institutos superiores (que pueden otorgar títulos de grado y posgrado), que dependen directamente del Ministerio de Educación y Cultura (MEC).

Como en toda la región, la reforma de Córdoba de 1918 inspiró entre sectores intelectuales y de la izquierda política paraguaya una fuerte crítica al conservadurismo de la universidad y una reivindicación de la autonomía administrativa, pedagógica y económica de la universidad, además de los reconocidos tres propósitos universitarios: la “cultura de la ciencia y la investigación científica pura, sin ningún objetivo profesional o utilitario”, “la preparación para el ejercicio profesional” y la “extensión de la cultura universitaria a todas las clases sociales” (Rivarola, 2015, p. 7). En 1929, la Ley 1048 de Reforma del Régimen Universitario adopta estos tres pilares de la reforma de Córdoba y el cogobierno por docentes, estudiantes y egresados, pero mantiene el nombramiento vía poder ejecutivo de las autoridades y profesores titulares.

Estos cambios formales de gobernanza universitaria alteran poco el carácter escolástico y profesionalizante de la formación universitaria, que permanece intacto cuando la dictadura stronista (1954-1985) adopta sistemáticamente como estrategia de legitimación el reconocimiento formal de derechos democráticos combinado con mecanismos formales e informales de control político autoritario.⁷

Por ejemplo, la Ley 356 de 1956, que establece la Carta Orgánica de la Universidad Nacional de Asunción, fue virtualmente la ley que regía la educación superior, ya que la UNA era la única universidad existente al momento de su promulgación. En su segundo capítulo, esta norma consagró formalmente la autonomía universitaria, pero con una limitación: la prohibición de toda actividad político-partidaria en los recintos universitarios.

Años más tarde, la Ley 828/1980, o ley de universidades, única norma sobre educación superior promulgada durante la dictadura, reconoció formalmente en su artículo 12 la libertad de docentes e investigadores “de exponer e indagar con criterio científico

⁷ Francisco Delich (1981) caracterizó al régimen por este motivo como “la república despótica”.

las cuestiones atinentes a la disciplina que cultiva”, pero mantuvo la prohibición expresa sobre toda “actividad que asuma forma de militancia, agitación, propaganda, proselitismo o adoctrinamiento político partidario” dentro de los recintos universitarios. Para garantizar su cumplimiento, la ley creó el Consejo de Universidades (CU), presidido por el Ministerio de Educación y Culto, que tenía atribuciones para suspender “las actividades académicas, de los catedráticos y de la matrícula de estudiantes en caso de irregularidades o perturbaciones”.⁸

La aplicación selectiva de este tipo de normativa, combinada con la incorporación de las elecciones de los estamentos universitarios a las prácticas y redes de intercambio clientelar del régimen, permitió que el Partido Colorado ganara una hegemonía política dentro de la universidad (especialmente dentro de la Facultad de Derecho), a pesar de focos de oposición y movilización estudiantil que reivindicaban la autonomía (especialmente dentro de la Facultad de Medicina).

La fundación de la Universidad Católica en 1960 introdujo ciertos márgenes de autonomía condicionada bajo la protección de la Iglesia, lo que permitió la creación de carreras como Ciencias Sociales y Políticas, que fueron censuradas en la Universidad Nacional de Asunción. Sin embargo, como señala Rivarola (2003), su aparición no alteró sustancialmente la relación autoritaria entre el Estado y la educación superior: aunque generó expectativas de innovación y autonomía, la institución se organizó sobre las carreras tradicionales y por largo tiempo no ofreció modelos alternativos de enseñanza, conocimiento ni vinculación con la sociedad.

En 1989, un golpe de Estado puso fin a la dictadura stronista. El motivo, según su protagonista, el general Andrés Rodríguez, fue restaurar la unidad del Partido Colorado, luego de su fragmentación

⁸ Este Consejo de Universidades no llegó a funcionar por falta de una reglamentación y, fundamentalmente, por el desinterés de las autoridades universitarias de entonces para hacerlo operativo, quedando paralizada la disposición legal (Rivarola, 2002).

en distintas facciones en relación con el apoyo u oposición al dictador. La Constitución del 1992 define un régimen de elecciones libres, con límites al poder ejecutivo y la protección de derechos civiles que estaban suprimidos en la práctica durante la dictadura. En este periodo, los partidos proscritos y facciones disidentes de los partidos que apoyaron la dictadura vuelven del exilio y comienzan a disputar elecciones, mientras que organizaciones civiles comienzan a organizar participación ciudadana en torno a distintos intereses sectoriales.

Sin embargo, en el marco de esta liberalización política, se cumple la meta del general Rodríguez de restaurar la hegemonía política del Partido Colorado, ahora dentro de un régimen de competencia electoral que impulsa la gradual transición del clientelismo partidario monopólico de la dictadura al clientelismo pluralista y a un régimen de alternancia clientelar entre distintas facciones del partido colorado y una oposición fragmentada y políticamente marginalizada (Setrini, 2025).

Estos mismos resultados son evidentes dentro del sector universitario. Por un lado, el artículo 79 de la nueva Constitución reconoce los principios de autonomía universitaria y libertad de enseñanza y de cátedra sin restricciones y pone fin a la práctica de creación de universidades por decreto presidencial, estableciendo la creación por ley. Por otro lado, este nuevo poder del congreso resulta ser el puntapié no solo para la liberalización, masificación y mercantilización del sector, sino también para la pluralización del control partidario de las universidades públicas, en el cual el cogobierno, legado de la reforma de Córdoba, se mantiene siempre enmarcado en las prácticas de intercambio clientelar que sostienen la hegemonía del Partido Colorado, al mismo tiempo de volverse más plural por medio de elecciones competitivas en los distintos estamentos.

Reformas liberalizantes a la educación superior: la ley de universidades (1993) y la ley Marcos (2006)

La coyuntura crítica para la institucionalización del sector se produjo con la ley de universidades de 1993, que estableció el primer marco regulatorio dentro del nuevo orden constitucional. Su sanción fue el resultado de una crisis prolongada en el sistema de educación superior, especialmente en la Universidad Nacional de Asunción, donde desde el inicio de la transición política los movimientos universitarios habían cuestionado la falta de democratización y autonomía. En marzo de 1993, las protestas estudiantiles derivaron en enfrentamientos con las autoridades de la UNA, lo que llevó a la intervención de parlamentarios que se comprometieron a promover una nueva ley universitaria incorporando las principales demandas del sector estudiantil. Para ello, se conformó una comisión bicameral con participación del Consejo Nacional de Educación y Cultura, a pedido de los propios estudiantes (Rivarola, 2003, p. 65).

La ley amplió la composición del Consejo de Universidades (CU), otorgó la facultad de autorregulación a las instituciones de educación superior, incluyendo la elección entre pares del presidente del consejo, y cedió al CU la potestad de dictaminar sobre la aprobación de los estatutos y la autorización del funcionamiento de nuevas universidades, facultades anteriormente centralizadas en el Poder Ejecutivo. Sin embargo, además de excluir del CU a docentes, estudiantes y representantes de gremios profesionales y asociaciones científicas, la ley institucionalizó: 1) los conflictos de interés dentro de la gobernanza del sector, colocando a los rectores como “juez y parte” sobre el funcionamiento y la expansión de las universidades, y 2) una comprensión normativa y práctica de la autonomía universitaria como soberanía corporativa entre iguales frente a la regulación estatal y no como protección al pensamiento frente a intereses políticos y sociales y presiones económicas.

En este mismo periodo, la masificación de la educación secundaria produce gradualmente y por primera vez, una población demandante de educación superior y a la vez, fuertes incentivos políticos y económicos para expandir la oferta universitaria. Por un lado, legisladores de ambos partidos tradicionales veían en la creación de universidades un instrumento de visibilidad y generación de empleos y recursos para sus bases territoriales. Además, actores privados vinculados a la gestión universitaria –promotores, rectores, pero también políticos con intereses empresariales– veían el potencial de lucro en un sector en expansión. Por otro lado, su monopolio centenario sobre la oferta universitaria concedió a la UNA, y en menor grado a la UCA, importantes ventajas en la regulación del sector y para limitar la competencia de nuevas universidades privadas vía dictámenes desfavorables del CU.

La sanción de la Ley 2529/2006 –conocida popularmente como la ley Marcos por el apellido del redactor de la ley, entonces senador del PLRA y rector de la Universidad del Norte, Juan Manuel Marcos– representó un punto de inflexión en la disputa entre la decisión técnica y la decisión política en la creación de universidades en Paraguay. La ley eliminó el requisito de presentar un proyecto educativo y también el carácter vinculante del dictamen del CU, convirtiendo la aprobación parlamentaria en una vía expedita de creación de universidades.

La oposición de representantes del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), algunos parlamentarios, asociaciones profesionales de médicos, ingenieros y académicos especializados en educación superior preocupados por la calidad fue superada por la formación de coaliciones sectoriales interpartidarias que ejercieron presión para que el Congreso decidiera sobre la apertura sin ningún tipo de “tutelaje” por parte de otras entidades, como se refleja la postura del senador Marcos en el acta de sesiones del Senado durante el debate del proyecto de ley:

Nosotros, congresistas maduros, ¿nosotros, señor presidente, necesitamos o no niños? ¿Cómo vamos a crear universidades, como nos manda la Constitución, esperando que los niños de un Consejo, creado para una ley inferior, un órgano inferior, nos diga lo que tenemos que hacer? (*ABC Color*, 23 de mayo de 2017)

En apenas cuatro años (de 2006 a 2010), el número de universidades se duplicó, pasando de veinticinco a cincuenta y tres. Durante ese periodo se crearon veintiocho universidades y veintitrés institutos superiores, que ofrecieron más de cinco mil programas académicos, concentrados principalmente en el área de ciencias de la salud (Consejo Nacional de Educación Superior [CONES], 2022).⁹ Esta expansión se debió especialmente a que las universidades podían habilitar nuevas carreras y filiales “a sola firma”, sin requerir autorización ni supervisión de ninguna instancia reguladora. Para 2017, se estimaba que alrededor del 75 % de las carreras existentes en el país habían sido habilitadas durante ese lapso (*Última Hora*, 2 de mayo de 2017).

De esta forma, se multiplicaron instituciones con escasos niveles de infraestructura, planta docente y producción científica que a su vez abrían filiales y carreras en distintas ciudades sin ningún criterio académico y de factibilidad. Los efectos de esta liberalización derivaron en una oferta de baja calidad, irregularidades administrativas e incluso casos de estafa y corrupción denunciadas hasta en las universidades históricas como la UNA y la UCA (Robledo Yugueros, 2016).

⁹ Entre 1993 y 2000 se crearon en promedio dos universidades por año, alcanzando un total de dieciocho hacia el final del periodo, de las cuales catorce eran privadas y solo cuatro eran públicas, con un aumento exponencial de la matrícula universitaria (Rivarola, 2008). Entre 2001 y 2005, este proceso se desaceleró, con la creación de cuatro universidades en esos cinco años.

La Ley de Educación Superior

Esta expansión masiva, sin regulación reavivó el debate público y político sobre la necesidad de reformas en la educación superior en una secuencia reactiva de actividad política que culminó con la aprobación de la Ley 4995/2013 de Educación Superior. Entre 2009 y 2013 el MEC, el entonces diputado liberal y rector universitario, Víctor Ríos, y el entonces rector de la UNA, Pedro González presentaron propuestas de reforma, mientras senadores críticos a la expansión desregulada promovieron medidas interinas destinadas a contener los efectos más agudos de la ley Marcos. Las controversias centrales durante la negociación giraron en torno a la reorganización de la gobernanza del sector y la tensión entre autonomía universitaria, rendición de cuentas y controles de calidad académica. Mientras sectores académicos defendían la autonomía como garantía de autogobierno y libertad de cátedra, el MEC y gremios profesionales reclamaban mecanismos de evaluación obligatorios y estándares verificables para evitar que la autonomía funcionara como un escudo frente a malas prácticas.

El *impasse* entre estos actores produjo un “acuerdo ambiguo” (Mahoney y Thelen, 2009), con la presentación del proyecto de Ley de Educación Superior en septiembre de 2012 por cinco senadores pertenecientes a cuatro partidos –ANR, PLRA, Patria Querida y UNACE, ninguno de los cuales estaba directamente vinculado a la educación superior– y que fue aprobado en el Senado en menos de un mes, luego de modificaciones sobre la composición del Consejo Nacional de Educación Superior (CONES) y sobre los derechos y obligaciones de docentes, investigadores y estudiantes universitarios. Posteriormente, la iniciativa pasó a la Cámara de Diputados, donde se discutió durante cinco meses y se introdujeron nuevos cambios antes de ser remitida nuevamente al Senado en mayo de 2013. En las semanas siguientes, ambas cámaras intercambiaron sucesivas versiones del texto hasta su sanción definitiva el 2 de agosto de 2013, a menos de dos semanas del final del periodo legislativo y la asunción de nuevos legisladores.

La Ley 4995/2013 instituyó el sistema de educación superior como un subsistema del sistema educativo, sustituyó el CU por el CONES, integró a la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES) en el nuevo marco mediante disposiciones reglamentarias y reforzó el rol del estado en la regulación con la creación del viceministerio de Educación Superior.

La ANEAES representó la traducción normativa de un impulso técnico y político por profesionalizar estándares de calidad y homologar criterios, tanto en respuesta a demandas internas como al compromiso asumido por el Paraguay como parte de la comisión Mercosur Educativo de poner en marcha una agencia nacional de acreditación y evaluación.

A pesar de una legitimidad técnica inicial y de un diseño institucional orientado a establecer instrumentos de evaluación, la agencia chocó con la insuficiencia de recursos financieros y humanos (iniciando sus operaciones en una oficina prestada por el MEC), con la ausencia de poder sancionatorio efectivo y con la resistencia de las redes de poder ya constituidas en el sistema universitario.¹⁰

La composición del CONES, al incorporar, además de rectores universitarios, representantes docentes y estudiantiles y autoridades de institutos superiores públicos y privados y del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, preservó la mayoría de los sujetos regulados por encima de actores reguladores, perpetuando los conflictos de interés. Uno de los actores entrevistados explicitó:

La composición final fue un retroceso muy fuerte... Cada cierto tiempo el consejo tiene una crisis, porque son los propios rectores universitarios y directores de institutos superiores quienes lo presiden.

¹⁰ Las entrevistas con actores clave recogen tácticas reiteradas de presión: influencias sobre pares evaluadores, acuerdos informales para reinterpretar criterios, maniobras en los nombramientos de evaluadores y esfuerzos por neutralizar dictámenes adversos. Estas prácticas, provenientes tanto del sector privado y público, limitaron y aún limitan la capacidad operativa de la ANEAES y erosionaron progresivamente su legitimidad técnica.

Entonces, lo han dirigido históricamente en estos doce años a su favor y en contra de los otros. Un ejemplo muy claro de la ingobernabilidad es que el CONES tuvo dos presidentes que eran rectores de la Universidad Católica y que por su investidura sacerdotal, no podían ejercer cargos públicos, y además eran rectores. Se les eligió porque teóricamente eran los candidatos de consenso, pero en todos los casos promovieron los intereses de su universidad.

Este tipo de prácticas se reflejó, por ejemplo, en las denuncias del Círculo Paraguayo de Médicos en 2023 sobre la habilitación de más de sesenta centros de práctica para estudiantes de la Universidad Católica durante la presidencia de su propio rector en el CONES, señalando que se otorgaron habilitaciones sin verificación *in situ* y en hospitales no autorizados por el Ministerio de Salud (*ABC Color*, 5 de abril de 2023).

En consecuencia, aunque la ley avanzó en la formalización de mecanismos técnicos y de control, la protección efectiva de la calidad académica y la capacidad de asegurar prácticas homogéneas siguen siendo vulnerables a la captura y a incentivos económicos no cerrados por la normativa. En ese contexto, y más recientemente, la Ley 7301/2024 asignó la presidencia del CONES al MEC. Para el sector vinculado al MEC y actores académicos, esta reforma es una oportunidad para recomponer el liderazgo público del sistema y limitar la captura. Para el bloque de rectores, la medida despierta miedos de mayor supervisión político-administrativa.

Durante todo este proceso, los actores políticos y gremiales que se oponían al mayor rigor regulatorio aplicaban estrategias de “deriva institucional” para neutralizarlo en el ámbito legislativo y judicial. Una de ellas fue la no reglamentación efectiva: el CONES, encargado de establecer las inhabilidades, emitió una resolución en 2015 que, de manera deliberada o negligente, omitió incluir los cargos de decano y vicedecano, lo que permitió que los ministros de la Corte mantuvieran esos puestos. Cuando el Congreso intentó corregir este vacío con leyes específicas, los mismos actores judiciales recurrieron a otra

estrategia: la inacción a través de litigio, promoviendo y obteniendo fallos favorables que declararon la inconstitucionalidad de esas normas, lo que les permitió continuar en sus cargos universitarios.

De forma parecida, la inadecuada e insuficiente definición legal en la Ley de Educación Superior sobre el lucro en las universidades creó una ambigüedad que fue explotada por las universidades privadas: las universidades se constituyen formalmente como asociaciones sin fines de lucro para acceder a exoneraciones impositivas, pero operativamente son gestionadas por sociedades anónimas con sociedades de accionistas y administradores o gerentes que sí obtienen beneficios económicos por contratos de servicios. Esta ambigüedad normativa complica la fiscalización pública y alimenta críticas sobre la transformación de la educación superior en un espacio de negocio. En palabras de un académico entrevistado, “hay universidades que cubren muy bien las apariencias: edificios nuevos, revistas científicas, eventos, pero lo que no tienen es ciencia. Funcionan con la lógica de un negocio que vende títulos, no con la lógica de una institución académica”.

Estas disputas reflejan el carácter pendular de la regulación entre las reformas que liberan la apertura y operación de nuevas universidades y las que intentan corregir los excesos de la liberalización, abriendo nuevos espacios de control político. Sin embargo, esta dinámica hizo poco para resolver el problema estructural de la debilidad de la cultura académica y científica necesaria para una autorregulación efectiva, y terminó cediendo un lugar desmesurado a la regulación de mercado en las universidades paraguayas.

Credencialismo, emprendedurismo académico y masificación mercantilizada de la educación universitaria

El credencialismo en Paraguay encontró un potente motor en la creación de incentivos materiales dentro de la función pública, que transformaron el título universitario en un activo inmediatamente

monetizable. A partir de al menos 2003, el Presupuesto General de la Nación institucionalizó una “Bonificación por Grado Académico”, un complemento salarial que se aplicaba en los tres poderes del Estado, entes autónomos y empresas públicas. Este plus, cuyo monto era mayor cuanto más alto fuera el título, no solo actuó como un estímulo crucial para la demanda universitaria, sino que convirtió la credencial en un requisito clave para el acceso y la promoción en el empleo público –el más seguro y protegido de la economía paraguaya. Implementado por cada ente público mediante resoluciones internas (con montos que en 2014 oscilaban entre 25 y 250 dólares mensuales), el incentivo generó una presión masiva entre los funcionarios y aspirantes por obtener un título (*ABC Color*, 2 de julio de 2007).

Un diagnóstico institucional de la función pública elaborado por Iturburu (2014), razona que, si bien es probable que estos incentivos hayan estimulado un aumento en la cantidad de graduados universitarios, esto no se vincula necesariamente a una diferencia cualitativa en la prestación del servicio público, porque

con frecuencia, la formación no se corresponde con la obtención de las competencias requeridas para el ejercicio de un cargo público y la rigurosidad de los estudios de grado sería escasa. Incluso, hacia el interior de las instituciones, esta profesionalización se advierte como negativa, dado que genera presión para la creación de cargos superiores en la estructura institucional acordes al nuevo nivel educativo (Iturburu, 2014, p. 15).

Por tanto, el plus funcionó como un catalizador de demanda para ofertas educativas que prometieron acceso a títulos, favoreciendo tanto la matriculación masiva como prácticas de baja rigurosidad académica: se generaron incentivos para obtener credenciales y para organizar concursos públicos en los que primaba el certificado sobre la evaluación de experiencia y competencias relevantes al cargo. Un entrevistado clave señaló que “el Estado contribuyó bastante [al credencialismo] al establecer un plus a los egresados universitarios en el salario. Entonces, todos los que entraban en el Estado siendo

bachilleres, estudiaban en algún lugar o compraban un título... Con esa credencial se obtiene el plus salarial”.

A esto se suma un segundo estímulo para el credencialismo, la aspiración de movilidad social de trabajadores en una sociedad de modernización muy tardía. Históricamente, el acceso a la educación universitaria y a las carreras profesionales fue un privilegio de una minoría que mantenía un monopolio sobre la formación universitaria y sobre el capital social necesario para acceder a oportunidades escasas de empleo privado mejor remunerado. Frente a este escenario, y en el ambiente de apertura posdictatorial, el título universitario se convirtió para las nuevas generaciones en la credencial por excelencia que, en teoría, permitiría disputar meritocráticamente un estatus social más alto y acceder a condiciones de empleo más protegido.

El deseo paralelo de autonomía política reforzaba esta aspiración en un contexto donde el clientelismo político condiciona fuertemente el acceso al empleo público. La profesionalización a través de un título ofrecía en teoría un camino de escape por el cual el mérito, certificado por un diploma, permitiría acceder al empleo público en base a credenciales formales, en lugar de depender exclusivamente de la lealtad a un caudillo político o de los lazos familiares. Así, el título no solo prometía ascenso social, sino también una cierta liberación del control clientelar, haciendo de la universidad una institución clave para aspirar a una ciudadanía laboral más autónoma e independiente.

Frente a esta masificación de la demanda de titulación universitaria, y dentro del marco institucional analizado arriba, emergió con fuerza el emprendedurismo académico como producto de alianzas entre actores legislativos y académicos. Este fenómeno masificó la oferta educativa a través de la captura política directa o indirecta. En primer lugar, los legisladores que impulsaban cambios normativos para disminuir la regulación del sector ocupaban simultáneamente cargos ejecutivos en universidades. El ejemplo más claro es el de Juan Manuel Marcos, exsenador del Partido Liberal Radical Auténtico (PLRA, mayor partido de oposición) y redactor de la Ley 2529/2006,

quien al mismo tiempo se desempeñaba como rector de la Universidad del Norte.

En segundo lugar, legisladores presentaban leyes para crear nuevas instituciones impulsadas por emprendedores académicos a los cuales estaban políticamente vinculados o de las cuales ellos mismos se convertirían en los futuros rectores. Un caso emblemático es el del diputado liberal Juan Alberto “Yoyito” Denis, quien durante su mandato (2008-2013) impulsó la ley que creó la Universidad Gran Asunción (UNIGRAN), de la cual sería rector. Otro ejemplo que muestra cómo la celeridad legislativa y el peso de redes políticas (en este caso, vinculadas a Itaipú y actores del oficialismo colorado) pueden vulnerar controles mínimos de transparencia y calidad es la aprobación en plazos extraordinariamente cortos de la Universidad Central del Paraguay en 2006 (*ABC Color*, 29 de octubre de 2007).

Este fenómeno de captura política tuvo motivaciones distintas según el tipo de universidad creada. Mientras que en el sector privado primó una lógica de mercado y lucro, la creación de universidades públicas respondió principalmente a la construcción de bases políticas. Para legisladores y caudillos partidarios locales, estas instituciones se convirtieron en instrumentos para movilizar recursos fiscales, acumular prestigio y crear redes locales de influencia a través de la distribución de presupuestos, obras y cargos.

Un ejemplo brindado por un actor clave ilustra esta dinámica. En la Universidad Nacional de Villarrica, creada bajo amparo de la ley Marcos, una administración que cae por denuncias de corrupción es reemplazada por otra que, a su vez, genera disputas con los actores desplazados: se observan rotaciones partidarias en el control local y luchas internas por mantener o recuperar el control de la institución. En consecuencia, la universidad pública se transforma en un escenario de disputa política donde las decisiones académicas y administrativas se entrelazan con las estrategias de poder territorial, lo que vuelve más difícil tanto la depuración de prácticas clientelares como la construcción de una gobernanza universitaria autónoma y tecnocrática.

Resultados: la expansión caótica y desvirtuación del concepto de universidad, pluralización del control político

El movimiento pendular entre la regulación y la deriva regulatoria de la educación superior ha trazado una trayectoria general hacia la mercantilización del sistema, a pesar de un crecimiento y una expansión territorial marcada de las universidades públicas. Al no poder absorber plenamente a la demanda de credenciales habilitantes para el ejercicio de actividades profesionales, la UNA y la UC fueron gradualmente desplazadas por la oferta privada que empezó a expandirse y respondió a la demanda, aunque con frecuencia sin rigurosidad académica (Morínigo y Gaona, 2000). Estas condiciones se reflejan en la composición actual del nivel universitario: de las cincuenta y ocho universidades existentes en el país, cuarenta y ocho son privadas y diez, públicas (CONES, 2025). Asimismo, el 83 % de la matrícula total corresponde al sector privado, con 466.869 estudiantes en universidades privadas sobre un total de 563.090, según el Registro Único del Estudiante de Educación Superior (MEC, 2025), lo que evidencia el peso adquirido por la oferta privada en las últimas décadas.

Esta expansión del sistema universitario paraguayo siguió una lógica predominantemente caótica, impulsada por la confluencia de intereses políticos, comerciales y territoriales antes que por criterios académicos o de planificación educativa. Como reconoció un entrevistado, “la creación de universidades se volvió una herramienta política: cada diputado o senador quería una universidad en su departamento, con su nombre detrás”. Otro actor del sistema resumió: “No se abren universidades donde hacen falta, sino donde hay votos”.

Este patrón de crecimiento produjo una desvirtuación progresiva del concepto mismo de universidad. Un entrevistado sintetizó: “La universidad ya no es un espacio de conocimiento, es una fábrica de títulos”. La proliferación de carreras sin fundamentos disciplinares sólidos –como la de Ingeniería Comercial, señalada por un entrevistado como “una estafa: no te hace ingeniero, te hace

licenciado en comercio” – ilustra la sustitución de criterios de institucionalización científica y académica por criterios de captación de matrícula. A ello se suma la multiplicación de filiales y extensiones universitarias que responden a demandas locales o acuerdos políticos, y que generan una masificación fragmentada tanto en lo territorial como en lo curricular. “Cada filial es un compromiso político, no una respuesta académica”, comentó un exfuncionario del MEC. El resultado es un panorama de heterogeneidad descontrolada: más instituciones y más carreras, pero menos estándares académicos y mayor dificultad para evaluar la calidad y la pertinencia de la formación ofrecida.

En este entorno, la autonomía y la libertad académica se reducen a principios nominales sin sustento material ni sociológico. La educación superior universitaria paraguaya, profundamente anclada en un modelo profesionalizante, carece de estructuras y recursos que sostengan una cultura de investigación o deliberación crítica. La estructura organizativa de la Universidad Nacional de Asunción (UNA), la universidad de mayor matrícula y producción científica del país, está centrada en facultades con recursos y agendas fragmentadas, lo que limita el desarrollo de líneas de investigación interdisciplinarias y proyectos escalables. Como explicó un académico de la UNA, “en vez de invertir en un proyecto de mil millones, se invierte en diez de cien millones, y cada uno trabaja por su lado: así no hay desarrollo disciplinario”. La precariedad laboral y la figura extendida del “profesor taxi” –docentes que deben cubrir múltiples cátedras en distintas instituciones para subsistir– refuerzan la orientación profesionalizante y desalientan la producción científica. En las universidades privadas, los currículos y líneas de enseñanza son definidos por los propietarios o consejos administrativos, lo que restringe la libertad de cátedra, como mencionó un académico: “¿De qué libertad académica hablamos si uno tiene que responder a los dueños de la universidad y usar un currículum que otro ya hizo?”. En las públicas, la dependencia presupuestaria y las lógicas clientelares generan temor a expresar posiciones críticas:

“Hay cosas que no se pueden decir si querés seguir teniendo tu cátedra”. En ambos casos, la cultura institucional promueve la autocensura a la par que desalienta la autonomía intelectual y la investigación crítica.

Por último, la autonomía universitaria, principio constitucional consagrado en la legislación paraguaya, ha sido objeto de interpretaciones y usos contradictorios e instrumentales. Aunque concebida originalmente como una garantía de independencia frente al Estado, en la práctica ha funcionado muchas veces como un escudo para evitar auditorías, resistir la evaluación externa o mantener estructuras administrativas opacas. “Hasta la ley del 2013, la universidad no era autónoma, era soberana: se gobernaba sola y nadie podía pedirle cuentas”, recordó un técnico de la reforma.

Las resistencias a la implementación de mecanismos de acreditación por parte de ANEAES reflejan esa tensión: universidades pequeñas y privadas interpretaron los procesos de evaluación como una injerencia indebida. “Se habla de autonomía para evitar controles, pero no para asumir responsabilidades”, resumió un rector entrevistado. De este modo, la autonomía se transforma de un instrumento de protección de la libertad académica a un recurso para preservar intereses corporativos y resistir la transparencia. Lo que emerge en Paraguay, por tanto, no es una autorregulación académica basada en comunidades científicas sólidas y autónomas, sino un régimen híbrido de regulación mercantil y sectaria, donde los intereses partidarios y empresariales prevalecen sobre los valores académicos y científicos. En un sistema que no ha construido su autonomía material ni sociológica, la libertad académica no puede florecer: la universidad paraguaya, en lugar de resguardar los principios del conocimiento, ha quedado atrapada en un ciclo de credencialismo, mercantilización y control político. En las siguientes secciones, exploramos cómo este escenario general se manifiesta y varía en la historia del derecho, las ciencias políticas y la medicina.

Derecho: control político partidario resiliente frente a la masificación credencialista de la profesión

El derecho es una de las disciplinas más antiguas en el Paraguay. La enseñanza jurídica se inició en el país a través de escuelas de derecho, la primera de las cuales fue fundada en 1850. Con la creación de la Universidad Nacional de Asunción en 1889 se estableció la Facultad de Derecho, siendo una de las primeras tres facultades del país. A su vez, en 1960, al crearse la Universidad Católica, abogacía fue una de las dos primeras carreras habilitadas.

La dictadura stronista marcó la conformación de la disciplina del derecho por la relevancia que se otorgó al discurso jurídico en la legitimidad del régimen, y la consecuente necesidad de controlar tanto la dirección y orientación académica de la principal facultad de ciencia jurídica del país como el acceso y permanencia de leales en los cargos de la magistratura y fiscalía.

La concepción tradicional formalista de la enseñanza del derecho, que es funcional a los poderes políticos autoritarios, fue instituida de la forma más extrema. Al mismo tiempo, la dictadura hizo un uso autoritario del derecho, empleando la legalidad, entendida como apelación a las leyes, para su legitimación ideológica. Al darle apariencia de racionalidad a la organización política y a la sociedad, a través de la creación de leyes, decretos, resoluciones judiciales, nueva Constitución, el derecho fue uno de los dispositivos más eficaces para fortalecer el régimen y para debilitar a la sociedad, imponiendo un orden rigurosamente controlado.

La operación de invertir el sentido de las palabras, propia de los regímenes totalitarios, constituyó una marca ideológica del modelo político-jurídico stronista. Las leyes creadas para impedir la democracia y reprimir las libertades eran nominadas como leyes de defensa de las libertades y de la democracia. El centro de la inversión discursiva lo efectuaba el Poder Judicial, a través de sentencias que contradecían el enunciado mismo de la norma constitucional, esto

es, su soporte material. Por ello, aunque se encontraba vigente una constitución con derechos humanos reconocidos, incluso con las garantías del *habeas corpus*, del amparo y del control de constitucionalidad previstos, ello no era obstáculo para que, a través de las resoluciones de una Corte Suprema de Justicia (CSJ) subordinada a la voluntad autocrática del líder y su núcleo de gobierno, se legitimaran y “legalizaran” las decisiones ya tomadas y ejecutadas por la cúpula dictatorial. Es decir, las normas jurídicas se utilizaban como soporte de la voluntad autoritaria, nunca como límite.

El gobierno dictatorial ejerció un fuerte control sobre la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Asunción, la más influyente del país. En 1954, año del golpe que permitió el ascenso de Alfredo Stroessner, se sucedieron tres decanos y un interventor en dicha facultad (Yubero Aponte, s.f.). Desde 1978, en el marco de la acentuación de la represión dictatorial, un senador y presidente del partido de gobierno (Asociación Nacional Republicana, Partido Colorado) fue nombrado decano de la Facultad de Derecho de la UNA, y ejerció el cargo hasta 1989, lo que evidencia el grado de captura política y de control de los estamentos, sobre todo, el docente. Con la apertura política, tras el golpe militar que forzó la renuncia de Stroessner de la presidencia, se habilitó un margen para avanzar en la autonomía de la facultad, siendo electos decanos con perfiles no eminentemente partidarios ni en ejercicio de otros cargos de autoridad pública.

Sin embargo, desde el año 2001 se produjo la regresión del control político de la principal facultad pública de Derecho, a través del ejercicio de los cargos de decano y vicedecano por altas autoridades públicas, y un acentuado control partidario de los órganos directivos de la facultad. Desde 2001 hasta 2021 los decanos y los vicedecanos de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Asunción fueron, al mismo tiempo, ministros de la CSJ. Dicha situación contradice lo dispuesto por la Constitución vigente en su artículo 254, que establece que los cargos de magistrados judiciales solo son compatibles con el ejercicio de la docencia o la investigación científica, a

tiempo parcial. Es también ejemplo de un extendido proceso de “de-riva institucional”.

A través de la interposición de acciones de inconstitucionalidad contra la Ley 5534/15, que buscaba evitar conflictos de interés y concentración de poder, resueltas por la CSJ, los ministros de la CSJ fueron habilitando a sus pares a seguir en el ejercicio de cargos de decano y vicedecano en facultades, generando una suerte de jurisprudencia, que terminó privilegiando también a otro tipo de autoridades como parlamentarios, jueces, procurador general de la República y otras. De este modo, a través de acciones de inconstitucionalidad, previstas para defender lo prescrito por la Constitución nacional, se contradicen normas claras de la misma. Este estado de cosas debilita la autonomía universitaria, al posibilitar que altas autoridades públicas ejerzan los más altos cargos directivos de las universidades. La situación afecta de modo agravado a las facultades públicas de Derecho, pues se menoscaban las condiciones para el ejercicio de la libertad académica, ya que la actuación jurídica de los órganos estatales constituye un objeto central de estudio de la ciencia jurídica, en especial, el análisis de la validez constitucional de las normativas expedidas, incluyendo las resoluciones judiciales. Por ende, es manifiesta la incompatibilidad de los cargos directivos en las facultades de Derecho y el ejercicio de cargos de autoridad pública judiciales, legislativos y ejecutivos.

Situación general de la disciplina

Paraguay es uno de los países con mayor cantidad de abogados per cápita, unos 722 por cada cien mil habitantes (Última Hora, 6 de marzo de 2018). Instituciones como el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social y el Colegio de Abogados del Paraguay han manifestado su preocupación por la sobreoferta de profesionales del derecho en el mercado laboral.

Pese a ello, la cantidad de carreras de abogacía y de abogados egresados continúa elevándose. A julio de 2025, existían un total de 186 carreras de Derecho habilitadas por el CONES, ofrecidas por cuarenta universidades y un instituto superior. De las 186 carreras, veinticuatro corresponden a siete universidades públicas, y 162 corresponden a treinta y tres universidades y un instituto de gestión privada (Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior [ANEAES], 2025). De 186 carreras habilitadas, solo treinta y seis se encontraban acreditadas, trece en universidades públicas y veintitrés en universidades de gestión privada (ANEAES, 2025). Aun con la elevada oferta de formación en abogacía en el ámbito privado, las universidades públicas continúan teniendo mucha relevancia en la formación de profesionales del derecho, en especial, la Universidad Nacional de Asunción, con sede central en la capital y nueve filiales y secciones ubicadas en ocho departamentos del país.

Calidad de la educación jurídica universitaria

Para el estudio de la calidad de la educación universitaria en el campo jurídico hemos partido de la revisión del marco normativo vigente en el Paraguay en materia del derecho humano a la educación superior y de la calidad de la educación superior. Una vez distinguidos los estándares jurídicos de la calidad educativa universitaria, esto es, establecidos los parámetros prescriptivos vigentes, procedimos a analizar la forma de enseñanza del derecho, la investigación y la extensión universitaria en las carreras de abogacía de las siete universidades públicas, a través de la elaboración de cuestionarios y solicitudes de información pública vía portal institucional. Analizamos las mallas curriculares, los programas de cinco áreas del conocimiento seleccionadas por su relevancia, los proyectos de investigación, los proyectos de extensión, así como las características del plantel docente, la reglamentación de los concursos públicos, y

la reglamentación de departamentos académicos. Tras el análisis documental, efectuamos entrevistas a abogados/as y juristas con diferentes trayectorias, a docentes y a dirigentes de organizaciones gremiales de abogados.

En términos generales, hemos encontrado que en el Paraguay persiste un modelo de enseñanza del derecho extremadamente formalista, centrado en la repetición memorística de leyes, divorciado de los problemas jurídicos que afectan a la sociedad, y negador y por tanto reproductor de las desigualdades y discriminaciones estructurales e históricas que afectan a la sociedad paraguaya. Dicho modelo se caracteriza también por la debilidad y la desactualización de la enseñanza teórica y filosófica del derecho, y ello se condice con el plantel docente, pues no se ha podido identificar ningún profesor titular de Filosofía del Derecho en las facultades públicas de abogacía del país. También es generalizada la inexistencia de departamentos académicos, salvo dos de reciente creación en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Este; la carencia de profesores eméritos y profesores consultos, y el débil funcionamiento de las cátedras, que no logran constituirse en núcleos de articulación de conocimientos y proyectos de enseñanza-aprendizaje, investigación y extensión de conocimientos a la sociedad.

La baja calidad de la educación jurídica y la influencia del control político en la distorsión de la formación en abogacía fueron resaltadas por las personas entrevistadas. Una profesional indicó que:

El derecho acá en nuestro país es todavía muy inquisitivo, muy del siglo pasado. No hubo una reforma universitaria como en Córdoba, como en Latinoamérica en general. No hay la libertad de cátedra, la extensión universitaria es una formalidad [...] Entonces, el desafío es definitivamente que sigue siendo una universidad del siglo pasado, de caudillos políticos. Muy pegado al ejercicio político de afiliarte al Partido Colorado para poder tener un trabajo o carrera judicial.

En las mallas curriculares hemos podido identificar los siguientes problemas generales: la debilidad del abordaje histórico del derecho, al no existir en ninguna facultad pública de Derecho del país la asignatura Historia del Derecho Paraguayo; la inexistencia de una asignatura sobre el derecho de los pueblos indígenas; la debilidad del abordaje de la ética profesional y la cultura de la legalidad; la conservación en varias facultades de asignaturas obsoletas, como Derecho Político; la caracterización inadecuada de asignaturas en los planes de estudio de varias facultades, conservándose como obligatorias materias que son preespecializantes y deberían ser, por ende, optativas, como es el caso de Criminología, Medicina Legal, Derecho Aeronáutico, Derecho Marítimo, Historia Diplomática del Paraguay. Es llamativa la cantidad de asignaturas básicas y profesionalizantes imprescindibles para la formación actualizada y de calidad en abogacía que están ausentes de los currículos, y el volumen de materias no pertinentes para la formación obligatoria de grado presentes en la mayoría de las mallas.

Con relación a la investigación, que es otro componente de la educación jurídica, es preocupantemente baja en el ámbito nacional, y también es muy bajo el número de docentes investigadores en las facultades públicas de Derecho. A marzo de 2025, la sede de Asunción de la principal facultad pública de Derecho del país contaba con solo tres docentes investigadores, y era la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Este la que contaba con el mayor número: cuatro docentes investigadores. En lo que respecta a la extensión universitaria, que constituye el tercer componente de la educación superior jurídica, existen diferentes realidades. En la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UNA la extensión es muy débil. En dicha facultad figuran como actividades de extensión universitaria varias colectas y donaciones de alimentos y otros bienes, que, si bien tienen un carácter solidario, no constituyen actividades de extensión de conocimientos a la sociedad, ni de asistencia en el ámbito de la profesión. A su vez, la mayoría de las actividades realizadas como extensión consisten en conferencias y charlas de muy escaso interés

público realizadas en la facultad. En otras facultades públicas de derecho existen proyectos importantes de extensión universitaria y consultorios jurídicos consolidados. Entre los proyectos más relevantes se encuentran un observatorio académico enfocado en menores privados de libertad en situación de vulnerabilidad, un monitoreo sobre el cumplimiento de derechos de las personas privadas de libertad, un observatorio de género y un proyecto de apoyo a la reinserción social de personas privadas de libertad próximas a recuperar su libertad. Esta situación mostraría que, si bien el modelo de enseñanza jurídica de la Facultad de Derecho de la UNA ha sido hegemónico en la conformación de la disciplina, en los últimos años pueden observarse avances en la calidad educativa en otras facultades públicas de Derecho y también en unas pocas facultades de gestión privada.

Debilidad de la carrera docente y de la carrera del investigador/a

En la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UNA se sigue aplicando en los concursos docentes un reglamento para concurso de profesores de 1957 (Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UNA, 2025), que establece una escala absolutamente inadecuada de valoración, al no condecir con los criterios legales vigentes, incluir parámetros arbitrarios, permitir amplios márgenes de discrecionalidad, y haber sido derogado por el Reglamento General de Acceso, Permanencia y Ascenso en el Escalafón Docente de la UNA de 2018 –proveyendo otro ejemplo de “deriva institucional”. El Consejo Directivo de dicha facultad tampoco ha reglamentado la aplicación de la demostración de aptitudes en los concursos para profesor asistente, obligatoria en el ámbito de la UNA desde 2018. Esta situación evidencia que los concursos docentes restrictivos constituyen el principal mecanismo de control político, junto con el ejercicio de cargos directivos por altas autoridades públicas. El formalismo extremo en los requisitos de postulación a concursos docentes y el alto costo de los aranceles y trámites requeridos constituyen

también barreras para el acceso igualitario a cargos docentes, identificadas en varias facultades públicas de Derecho. En cuanto a la composición del plantel docente, desde agosto de 2016 rige la obligación legal de las universidades de contar con un mínimo del 30 % de profesores/as de tiempo completo. Por restricciones en el presupuesto público asignado, se omite ampliamente el cumplimiento de esta obligación legal. Para graficar la brecha existente, la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de Canindeyú es la mejor situada con respecto a este indicador y su alcance asciende solo al 7,14 % del plantel docente.

Formación jurídica credencialista favorece el statu quo

La mercantilización de la enseñanza del derecho operada en las últimas décadas ha masificado una formación de muy baja calidad. La mayoría de profesionales y juristas entrevistados señalaron la falta de incentivos para aprender derecho y llegar a ser un jurista solvente y, por el contrario, la promoción de una formación que más que saberes cualificados e integrales ofrece “contactos jurídico-políticos-partidarios”, junto con la posibilidad de inserción en estructuras de poder que podrían acercar a cargos públicos. La debilidad del plantel docente por la escasez de concursos públicos de títulos, méritos y aptitudes objetivos, equilibrados, accesibles y transparentes ha dificultado la consolidación de una carrera docente y de investigación atractiva para los y las mejores juristas del país. La formación jurídica credencialista se retroalimenta de la falta de concursos objetivos para los cargos públicos en general y en el sistema judicial en particular. Varios de los referentes entrevistados han enfatizado esta correlación, pues para hacer carrera en la magistratura, en la fiscalía y en otras instituciones públicas relacionadas con la justicia, no se precisa ser un buen jurista que realmente comprenda la teoría del derecho democrática y sea capaz de aplicarla, sino tener los contactos políticos necesarios y saber sostener el *statu quo* en el ejercicio de la función. Un profesional entrevistado, así lo señalaba:

En vez de que el estudiantado se concentre en realmente estudiar derecho, tratar de aprender, en formarse como profesional abogado que van a ser, se forman como un pasillero, politiquero, acomodador el día de mañana y lleno de contactos. Y esta gente pues, lastimosamente, es la que llega a esos cargos.

La debilidad de la academia jurídica tiene, finalmente, un impacto sistémico, al tornarse estructurales la corrupción, la impunidad y la proliferación de normas inconstitucionales, jurídicamente inválidas, pero vigentes. Una dirigente del gremio de abogados resumía la situación general del siguiente modo:

Hoy no tenemos la academia con la que podemos contar en momentos muy cruciales y de crisis profunda que vivió nuestro país, en donde la Constitución nacional se vio pisoteada muchas veces, ya sea por el Congreso o por el propio Poder Ejecutivo.

A pesar del crecimiento de la matrícula en Derecho desde la liberalización y masificación de la educación superior, la cantidad de estudiantes, profesionales y docentes de abogacía existentes contrasta con la escasa participación de las facultades de Derecho en el debate público sobre las principales problemáticas jurídicas del país y en la formulación de soluciones, y resulta menoscabado el valor y la aplicación de la ciencia jurídica en una sociedad que la necesita.

Ciencias políticas: institucionalización como un campo credencializado de la política partidaria en vez de un campo científico

Las ciencias políticas son una disciplina autónoma, consolidada, diferenciada de otras disciplinas como el derecho, la historia, la sociología y la filosofía que, durante el siglo xix y parte del xx, la influenciaron fuertemente (Pinto, 2012). No obstante, en América Latina,

factores como la debilidad institucional universitaria y la inestabilidad política condicionaron su desarrollo. Aun así, algunos países como Argentina, Brasil, México y Chile alcanzaron altos niveles de institucionalización académica, mientras que otros como Bolivia, Paraguay, República Dominicana, Honduras y Panamá aún presentan bajos niveles, y generalmente, en estos últimos, lo que se denomina “ciencia política” suele desarrollarse por fuera de las instancias académicas formales (Freidenberg, 2017).

En el caso paraguayo, la disciplina tuvo dos momentos clave de constitución. El primero comenzó en el año 1972 en la Universidad Católica (UCA), promovido por el Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos (CPES) y en articulación con instituciones como la Georgetown University, en un contexto adverso marcado por la dictadura de Stroessner (Ibarra y Martínez, 22-24 de julio de 2015). Por esa razón la carrera terminó cerrándose en el año 1976 y reabriéndose recién en el año 1992, en la UCA, tras la caída de la dictadura, habilitando así un segundo periodo de la disciplina en el país, ya en el marco del crecimiento del sistema universitario durante la transición democrática.

Actualmente, seis universidades públicas y seis privadas ofrecen la carrera de grado, y cuatro universidades privadas cuentan con posgrados en la disciplina. Si bien la matrícula sigue siendo reducida en comparación con carreras tradicionales como Derecho o Medicina, la carrera de Ciencias Políticas ha logrado una expansión territorial y un crecimiento sostenido de estudiantes en los últimos años, con la participación mayoritaria del sector público en las matriculaciones y titulaciones. En todos los programas de grado, la formación en ciencia política se ve marcada por la predominancia de asignaturas de derecho y la falta de docentes especializados, teniendo en cuenta que del análisis del plantel docente se desprende que el 78 % son abogados, lo que limita la calidad académica; mientras que la investigación es escasa, con muy pocos docentes dedicados a ella, y por consiguiente también pocos egresados, además de que en el país no existen revistas especializadas en la disciplina.

No obstante, excepcionalmente, el programa de maestría en Ciencia Política de la Universidad Nacional de Asunción (UNA) fue valorado positivamente por egresados del programa que fueron entrevistados. Valoraron su calidad académica, la malla curricular y el cuerpo docente. Consultamos a un docente sobre la particularidad y nos refirió que se debe a que los programas de maestrías, al no involucrar cargos permanentes ni derechos laborales, y al ser financiados con aranceles pagados por los y las estudiantes, quedan fuera del clientelismo interno universitario. Esto indica que la limitada mercantilización tiene, al menos coyunturalmente, un efecto positivo en el grado de libertad académica.

En el marco de este estudio hemos realizado una encuesta que fue respondida por un total de 118 personas, entre estudiantes y egresados, correspondiente al 15,72 % del total de egresados de la disciplina. Además, analizamos dos carreras en universidades públicas, una antigua, fundada en 2003 en una facultad histórica, y otra nueva, fundada en el año 2020 en una universidad fundada en el mismo año, mediante entrevistas a estudiantes, egresados y docentes, identificando similitudes y diferencias que dan cuenta la evolución de la disciplina en casi tres décadas.

Una de las primeras particularidades que explican el estado de la disciplina en el país es que la creación de las carreras en el segundo momento, a partir del año 1992, ya no fue impulsada por académicos interesados y formados en la disciplina, insertos en las discusiones propias de la misma internacionalmente hablando, sino que obedeció a intereses particulares de distintos grupos. En las universidades públicas, por grupos partidarios que las han ido conformando de acuerdo con sus conveniencias, mientras que, en las privadas, obedeció a intereses de mercado, por el atractivo del propio nombre de la carrera.

La captura por intereses ajenos a lo académico ha distorsionado incluso el objeto de la ciencia política, pasando a ser entendida esta como una disciplina que forma cuadros políticos más que científicos sociales, analistas de la política. Entrevistamos a uno de los promotores de la carrera de Ciencia Política, quien acompañó la creación del programa

en la universidad antigua, y décadas después en la nueva. No pudimos lograr que el mismo nos indique en el marco de qué discusiones y/o necesidades se dio la creación de la carrera en la antigua: “No tengo yo suficiente conocimiento ni soy la autoridad porque yo no soy parte de la comunidad docente, yo soy un líder, o sea, un actor político”.

Con relación a las dinámicas organizativas dentro de la disciplina, es posible identificar dos procesos. Uno comprende a las y los científicos políticos que se encuentran produciendo estudios e investigaciones, muchos de los cuales se formaron en universidades del exterior, y que han logrado conformar asociaciones como la Asociación de Ciencia Política del Paraguay (ACIPP), reconocida internacionalmente. En el marco de este proceso se realizan actividades como congresos e investigaciones, que buscan insertarse en las discusiones internacionales y realizar aportes en el ámbito nacional desde la disciplina. Otro proceso se desarrolla desde las carreras impartidas en universidades públicas, y tiende a verse afectado por la influencia de los grupos partidarios que impulsaron su creación. En el marco del mismo, también se han conformado asociaciones y se han organizado congresos. No hemos podido identificar articulaciones entre ambos procesos, ni relaciones orgánicas como tampoco retroalimentación.

El control político por parte del grupo partidario que impulsa la creación de la carrera requiere de mecanismos muy concretos para poder mantenerse. El primero de ellos es el mecanismo de selección de docentes. El plantel docente es el que define los programas, el contenido y la orientación de la carrera. Además, es el principal estamento en la definición de los órganos directivos de las facultades públicas. En las entrevistas que realizamos, pudimos constatar que los mecanismos de selección de docentes no buscan atraer e incorporar a especialistas mejor formados en ciencia política, sino que responden a criterios clientelares, de otorgamiento de cargos a leales políticos, y a criterios de afinidad política; o, en los pocos casos que se incorporan perfiles con trayectoria académica sólida, a la condición implícita de no alterar el *statu quo*. Con relación a los y las docentes

con méritos académicos que lograron insertarse, ello no implicaría necesariamente la construcción de un núcleo académico que dispute desde dentro la orientación de la carrera. La participación de estos docentes generalmente se encuentra mediada por una autocensura que los mantiene dentro de la dinámica general.

Los concursos, cuando ocurren, funcionan como dispositivos de legitimación más que como procesos transparentes, accesibles y equitativos de evaluación objetiva para el acceso. Un docente de la universidad antigua consultado sobre la forma en la que se dio su inserción en la misma explicó que él fue llamado de forma personal por el decano: “Simplemente [...] me llamó una vez, él era miembro de la Corte ya, y bueno, referencia y tal, y le dije que sí, que aceptaba. Y esa fue mi inserción, fue una elección dedocrática”.

El predominio de criterios clientelares y de afinidades políticas se observa en los dos casos estudiados. Existen, sin embargo, algunas particularidades. En la universidad antigua la carrera depende directamente de la facultad de derecho, donde las carreras centrales son abogacía y notariado, condición que la relega a un tercer plano de importancia. En este caso, los cargos docentes eran ocupados en su mayoría por profesores provenientes de la facultad de Derecho y que, conforme a lo señalado por algunos entrevistados, habían perdido la disputa por el estatus y seguridad dentro de sus carreras y fueron así relegados a la docencia en ciencias políticas. Un graduado de la universidad antigua que también había estudiado derecho lo sintetizó de la siguiente manera: “Quienes no tenían cabida en ese lugar se llevan a Ciencia Política como para estar entre comillas todavía dentro de Derecho”.

En el caso de la carrera en la universidad nueva, el criterio de acceso a cargos docentes no se encuentra mediado por la lógica de dependencia de otra carrera, sino solo por la pertenencia partidaria. La evidencia del criterio partidario y su naturalización puede observarse en lo señalado por un estudiante, que nos indicó que al principio el profesorado provenía del partido político dominante, pero que ahora se estaba incluyendo también a algunos docentes de otros

partidos: “En realidad yo cuestionaba mucho que todos los docentes eran de un sector partidario nada más. Ahora se van inscribiendo también docentes de otros partidos políticos”.

El segundo mecanismo es el control partidario en las aulas, y se da a través de la disputa de la representación gremial que empieza desde la delegatura de curso. Los favores que se negocian con el objetivo de construir afinidades hasta lograr la lealtad política van desde lo académico, como las notas, la asistencia, etc., hasta cuestiones extraacadémicas como recursos económicos en concepto de ayudas para quienes necesitan y el manejo discrecional de las becas, en el caso de la universidad nueva. Un egresado de la universidad antigua expresó al respecto:

Todo arranca desde los cursos, desde cada semestre, desde cada delegado que se elige, están conectados con docentes. Los docentes están metidos también en el gremio de estudiantes, se confabulan, se asocian para perseguir al equipo contrario, hasta en lo académico.

Otro egresado indicó que se ofrecían “resultados de pruebas, información concreta sobre qué iba a salir, eh, no sé, facilidades con el tema de la asistencia, por ejemplo, cosas así [...] documentación también, o sea, registro, qué sé yo, te matriculaste tarde”.

En el caso de la universidad nueva el esquema clientelar se va profundizando, hacia formas prebendarias en un contexto de precariedad de muchos estudiantes. Un estudiante, dirigente estudiantil, explicó el funcionamiento:

Imagínate, hace un mes, por ahí, una compañera me dice la situación, estoy mal, me dice, porque esto y aquello. Bueno, permítame hacer una llamada, le digo. Dos o tres llamadas hice, hice acá, hice allá, te conseguí algo le dije, ¿en serio?, me dijo. Sí, me voy a tal hora, le dije. Me fui y le llevé una pequeña ayuda de eso. Super-, recontrafeliz estaba la chica. [...] Vengo en la semana, otra vez me dice otra persona, otra compañera, me dice “me estoy mudando, la situación está un poco mal, no sé, no tengo esto”, esperá, te vamos a ver algo entre compañeros, solucionamos.

El control político dentro de las carreras se ejerce también a través de prácticas de censura que operan como mecanismo para excluir voces disidentes y consolidar el poder de determinados grupos, fundamentalmente en la disputa gremial interna entre corrientes, no respecto de contenidos académicos, los cuales resultan irrelevantes. Esta dinámica que prioriza la disputa partidaria y desplaza la formación y el debate intelectual es sostenida por los partidos del espectro ideológico entero –los partidos hegemónicos conservadores y también partidos de la izquierda que, si bien generalmente son marginales, abordan su disputa gremial del mismo modo. Un egresado de la universidad antigua definió qué es lo relevante y qué es lo que se censura: “Yo nunca experimenté la censura en clase, pero ¿por qué no experimenté? Porque no hay un campo académico ahí. O sea, era irrelevante que vos leas”. En la vida universitaria no existiría la censura en términos académicos, sino persecución política para asegurar que en la disputa gremial gane el grupo que responde a la línea oficial. La forma más común de persecución política consiste en la manipulación de los padrones electorales para excluir a los adversarios.

El crecimiento de la disciplina entonces no obedece en lo principal a un interés genuino en aprender a ser científico político, sino al fenómeno credencialista que se sustenta, por una parte, en la baja calidad de la educación superior en ciencias políticas, y por la otra, en el interés pragmático de la mayoría de las personas que deciden matricularse. En la universidad antigua cursan la carrera fundamentalmente funcionarios públicos a quienes el diploma les redundaría en mejoras salariales. Un egresado sintetizó ideas que también fueron expuestas por otros entrevistados: “Entonces, usan la carrera de politología principalmente funcionarios públicos que quieren recibir el bono, bonificación por título”.

En la universidad nueva, el credencialismo se vincularía sobre todo con la obtención de credenciales académicas para lograr mayor legitimidad en el ejercicio de la actividad política. Un estudiante lo describió de esta manera: “Y como que estoy dentro del ámbito

político, yo soy concejal municipal [...] me interesó esta carrera porque es importante contar con un título de ciencia política, ya que es de la rama de la que yo estoy ejerciendo”.

Durante los veinte años de funcionamiento del programa habilitado en la universidad antigua, la distorsión obedece a la baja calidad de la enseñanza, la subordinación y dependencia de Derecho y su facultad, y la irrelevancia general a la que ha sido reducida la carrera. La formación política se produce en la propia dinámica de funcionamiento de la facultad, fuertemente partidizada. Sobre este punto hubo una coincidencia total en las entrevistas. Citamos la respuesta de una egresada consultada sobre el punto, que lo describió de la siguiente manera: “Sí, se le formaba a la gente para eso que aspiraba en el ejercicio político, sí, absolutamente, pero no dentro del aula y de forma académica, sino a través de la reproducción de dinámicas”.

La distorsión del objeto académico hacia una formación de políticos asume matices que muestran cómo la tendencia se ha ido consolidando con el transcurrir de los años y se expresa con toda claridad en la universidad nueva, que se presenta como una escuela de gobierno. El programa lleva tres años de vigencia, y en las entrevistas que realizamos fuimos notando algunas diferencias respecto de la antigua. El carácter de escuela de gobierno se encuentra en la identidad de la carrera y, consecuentemente, el plantel docente: no solo está integrado mayoritariamente por abogados, como en la mayoría de las carreras de Ciencias Políticas en el país, sino que hay una presencia importante de referentes activos de la política. Si consideramos el hecho de que la mayoría de quienes cursan la carrera no son estudiantes interesados en convertirse en científicos políticos, sino son más bien actores políticos buscando aumentar sus credenciales, esa particularidad de los docentes constituye un atractivo de la carrera.

En las consultas sobre calidad de la enseñanza, todos los estudiantes entrevistados coincidían en que la presencia de varios docentes políticos en el plantel era sinónimo de calidad. Un estudiante lo expresó de esta manera:

Al tener a grandes políticos actuales en el medio, como te digo, te estoy citando senadores, expresidente, el ministro que está viniendo... Ellos están todos los días en nuestra política y la preparación que nos están dejando es muy buena.

Además, más allá del diploma, los estudiantes de la universidad nueva valoran la carrera como un espacio para generar vínculos con referentes políticos y funcionarios. Sobre el punto un estudiante mencionó: “La intendenta es su compañera, el gobernador es su profesor, y eso es, por ejemplo, algo que, a ella, no siendo ella una política, no practicando la política partidaria, le viene bien a su comunidad, porque ella hace esa gestión”.

El aula no se constituye en un espacio de transmisión de conocimientos científicos, sino en un espacio de transmisión de conocimientos que provienen de la práctica política, consolidando el esquema en el cual la experiencia en la práctica política reemplaza al conocimiento académico, con lo cual se cristaliza la distorsión de la disciplina.

Medicina: desde la autorregulación elitizada hacia la libertad académica mercantil

La Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Asunción (FCM-UNA) fue creada en 1889. Su fundación respondió a la necesidad de formar profesionales locales y consolidar una élite médica nacional. Desde sus inicios, la facultad se concibió como un espacio de jerarquía intelectual y social, estrechamente vinculado al Estado y a las familias dominantes del país. Durante gran parte del siglo xx su estructura se mantuvo cerrada y centralizada, con escasos mecanismos de acceso para sectores populares o para quienes provenían del interior del país.

Esta configuración, sostenida en la autoridad del profesor y en una concepción vertical de la enseñanza, consolidó una cultura institucional donde el prestigio se asociaba a la obediencia, la disciplina y la pertenencia a determinados círculos académicos y familiares. “Durante la dictadura, las universidades funcionaban como extensiones del poder político. Las autoridades eran designadas por afinidad partidaria y eso marcó la cultura institucional de la UNA durante décadas”, comenta un egresado de universidad privada. La FCM-UNA se constituyó así no solo como un espacio de formación profesional, sino también como un dispositivo de reproducción social en el que la medicina se erigió como símbolo de estatus y poder dentro del campo universitario paraguayo.

A lo largo de las décadas de 1920 a 1950, la FCM reforzó su carácter de institución cerrada. En el periodo 1954-1989, bajo la dictadura de Alfredo Stroessner, la autonomía universitaria fue formal pero no efectiva: las decisiones estratégicas y los nombramientos clave respondían a la lógica autoritaria del régimen. La “autorregulación elitizada” operó como un régimen de poder académico en el que el acceso al conocimiento, la docencia y la investigación dependían de redes personales y filiaciones políticas, más que de méritos académicos verificables.

Durante los años 1960 y 1970, la cooperación estadounidense introdujo programas de modernización curricular y entrenamiento docente bajo el marco de la Guerra Fría, que intentaron profesionalizar la enseñanza médica. Sin embargo, esas reformas coexistieron con un modelo jerárquico y centralizado. En paralelo, la facultad emergió como un núcleo de resistencia frente a la dictadura. Las huelgas médicas y movilizaciones estudiantiles de 1967 a 1977 articularon espacios de oposición clandestina y dieron origen a comités que denunciaron la represión estatal y las condiciones sociales que afectaban la salud pública.

Varios líderes estudiantiles y médicos fueron encarcelados o exiliados, y se consolidó así una memoria de lucha vinculada a la democratización de la universidad. Esa resistencia tuvo también un

contenido epistemológico: defendía la autonomía de la enseñanza y el compromiso social de la medicina frente a la subordinación del conocimiento al poder estatal. Como sostiene un egresado de la UNA, “la medicina fue siempre la carrera más jerárquica, donde cuestionar era peligroso. La obediencia era parte de la formación, igual que la disciplina militar”.

Tras la caída del régimen en 1989, la apertura democrática no desmanteló estas estructuras de poder médico, sino que las reorientó hacia nuevas formas de credencialismo y captura política. El prestigio académico acumulado por la UNA, fundado en la selectividad y la subordinación política, sirvió como base para resistir –y en parte guiar– los procesos de transformación posteriores. La vieja élite conservó los símbolos del mérito, pero perdió legitimidad social. La contradicción entre autoridad heredada y legitimidad en crisis preparó el terreno para la expansión desregulada y la mercantilización del campo médico en las décadas siguientes, como sostuvo un investigador entrevistado.

Desregulación y masificación de las facultades de Medicina (1989-2013)

La liberalización de la educación superior posterior a 1989 marcó el fin del monopolio de la UNA y la aparición de nuevas universidades públicas y privadas que comenzaron a ofrecer la carrera de Medicina. La Constitución de 1992 y las leyes universitarias posteriores permitieron una apertura institucional que, lejos de democratizar el acceso, inauguró una transformación por desregulación.

Las viejas élites académicas conservaron el control simbólico del prestigio y las redes de poder. El vínculo entre prestigio profesional y poder político siguió siendo orgánico: numerosos médicos ocuparon cargos ministeriales o parlamentarios durante las décadas de 1990 y 2000, utilizando su autoridad técnica para construir legitimidad política.

Mientras tanto, las nuevas universidades introdujeron lógicas de mercado y competencia. Entre 1995 y 2005, el Parlamento aprobó más de una docena de nuevas instituciones con facultades de Medicina, muchas sin infraestructura ni planta docente adecuada, lo que dio lugar a las llamadas “universidades de garaje”. Esta expansión se amparó en discursos de descentralización del conocimiento, pero consolidó un mercado educativo altamente desregulado, en el que la carrera de medicina pasó a ser tratada como un bien transable. Un egresado de la UNA sostuvo en la entrevista: “Después de la transición democrática, la apertura universitaria fue aprovechada por políticos y empresarios. Muchos parlamentarios impulsaron sus propias universidades; se mezclaron intereses económicos con proyectos académicos”.

Durante el mismo periodo, emergieron movilizaciones estudiantiles por autonomía universitaria y contra la captura partidaria de la UNA. El movimiento #UNAnotecalles (2015) visibilizó corrupción, acoso sexual y hostigamiento dentro de las facultades tradicionales. Estos episodios revelaron la persistencia de jerarquías rígidas y mecanismos de silenciamiento en hospitales-escuela (entrevista a egresado de la UNA).

La expansión universitaria de los años 1990-2013 transformó el elitismo cerrado en credencialismo competitivo: el título médico se volvió vehículo de movilidad social y signo de estatus. En este periodo se generalizó la figura del estudiante-consumidor, y el acceso a la formación médica se convirtió en transacción económica, mediada por cuotas, becas y préstamos.

Para el año 2013, el sistema contaba con más de veinte programas activos y una matrícula en crecimiento sostenido (CONES, 2013). La desregulación trajo consigo un debilitamiento de la autonomía sustantiva y la orientación del saber médico hacia la empleabilidad y el mercado, desplazando su vínculo con la investigación o la función social. Las tres dimensiones teóricas, mercantilización, credencialismo y captura política, comenzaron aquí a entrelazarse como forma estructural del campo médico paraguayo, en palabras de un investigador entrevistado.

Reconfiguración regulatoria neoliberal (2013-2025)

A partir de 2013, la educación médica paraguaya ingresó en una nueva etapa caracterizada por la creación de organismos de regulación y aseguramiento de la calidad: el CONES y la ANEAES. En 2015 Paraguay se adhirió al sistema regional ARCU-SUR, que reforzó los estándares comunes de acreditación.

Esta arquitectura institucional marcó el paso de la expansión desregulada a una fase de regulación formalizada, coherente con el modelo de Estado regulatorio neoliberal. El Estado asumió el papel de árbitro técnico, pero lo hizo bajo una lógica de supervisión procedimental más que de control sustantivo, según entrevista a un investigador.

En medicina, la regulación se aplicó sobre un escenario ya saturado. El CONES y la ANEAES introdujeron matrices de evaluación y procesos de verificación *in situ*, pero sus capacidades de fiscalización efectiva fueron limitadas. Casos como la clausura y reapertura judicial de la Universidad María Serrana (2019-2021) ejemplifican la judicialización de la política educativa, donde las decisiones técnicas pierden fuerza frente a arbitrajes judiciales.

En paralelo, la mercantilización alcanzó su madurez. Las universidades privadas –ahora amparadas por la legalidad de la acreditación– funcionaron plenamente como empresas educativas que vendían prestigio, empleabilidad y estatus. El título médico se consolidó como mercancía y el *marketing* académico se convirtió en estrategia de competencia.

Entre 2018 y 2020, la participación del CONACYT mediante programas de investigación, fondos concursables y acceso a bases de datos como CICCO reconfiguró las relaciones entre ciencia y mercado. Varias universidades privadas utilizaron esos recursos públicos como insumos comerciales para atraer estudiantes, mientras la UNA mantuvo un esquema dependiente de fondos estatales y donaciones internacionales. Allí persistieron las jerarquías internas y el

productivismo académico, donde las autorías se distribuyen por poder y no por mérito (entrevista a egresado de universidad privada).

La pandemia de COVID-19 (2020-2021) reveló crudamente esta dualidad: mientras algunas universidades incorporaban herramientas digitales y promovían investigación aplicada, los hospitales universitarios improvisaban servicios bajo carpas o con falta de insumos (entrevista a egresado de universidad privada).

Entre 2021 y 2025, el discurso institucional de “libertad académica” fue reapropiado como valor de mercado. Las universidades privadas comenzaron a presentarla como signo de modernidad y prestigio, desvinculándola de su contenido ético e institucional. Esta “libertad mercantilizada” coexistió con una débil calidad verificable y precariedad docente entendida como inestabilidad laboral: contratos de corta duración y vínculos contractuales sujetos a la matrícula o las decisiones de corto plazo.

En síntesis, el periodo 2013-2025 consolidó un régimen neoliberal de educación médica, donde la mercantilización, el credencialismo y la captura política se sedimentaron bajo el discurso de calidad y libertad. La vieja autorregulación elitizada se transformó en una autorregulación mercantil, redefiniendo quién puede enseñar, investigar y ser reconocido como médico en Paraguay, tal como aparece en una entrevista a un egresado de universidad privada.

Conclusiones: continuidad y cambio en la institucionalización de la no libertad académica en Paraguay

¿Cómo se explica la mezcla de continuidad y cambio en el proceso de institucionalización de la educación universitaria en Paraguay? ¿Y cuáles son sus consecuencias para la libertad académica?

Los argumentos teóricos y evidencias empíricas presentadas arriba demuestran cómo las características actuales de las instituciones de educación superior y de los organismos que regulan el

sector reflejan con claridad el equilibrio de poder que se configuró en la coyuntura crítica posterior a la dictadura. En ese momento, la coherencia de la comunidad académica y científica como grupo social y como actores políticos era todavía muy débil, mientras que las demandas sociales por credenciales y los intereses empresariales y partidarios se encontraban mucho más desarrollados. Estos últimos buscaron capitalizar la expansión universitaria para obtener beneficios económicos y electorales, y el diseño institucional resultante reflejó precisamente ese equilibrio.

De allí surge la particular combinación entre mercantilización y credencialismo que caracteriza la educación superior paraguaya contemporánea. La expansión del sistema, guiada por el lucro y por la demanda de títulos, más que por la generación de conocimiento, se consolidó bajo la retórica de la autonomía universitaria. Esta autonomía, sin embargo, se empleó frecuentemente como un escudo para neutralizar cualquier intento de imponer regulaciones que elevaran los estándares de calidad o garantizaran la libertad académica. El resultado es un sistema en el que las universidades reclaman independencia formal, pero donde la falta de una cultura científica sólida y de mecanismos de autorregulación académica refuerza la subordinación del pensamiento crítico.

El análisis comparativo entre disciplinas muestra cómo estas dinámicas adoptan formas particulares según su historia y grado de institucionalización. En derecho, una disciplina antigua y fuertemente vinculada al aparato estatal desde la dictadura, la mercantilización y el credencialismo alteran poco las estructuras de control político y partidario que siguen definiendo el campo. En ciencias políticas, prohibida durante la dictadura y reintroducida en la transición democrática, la institucionalización se dio en un marco marcadamente credencialista: se expandió como un espacio de formación práctica para la política partidaria y la disputa clientelar, más que como un campo de investigación científica de la política. En medicina, otra disciplina histórica, la masificación a través de la oferta privada abrió nuevos espacios y libertades para grupos antes excluidos

de la universidad pública, pero al mismo tiempo introdujo nuevas limitaciones derivadas de los intereses comerciales de propietarios de las instituciones privadas.

El estudio también deja pendientes dos dimensiones importantes para una explicación más completa del fenómeno. La primera es la institucionalización de la burocracia científica a través de los programas de financiamiento del CONACYT, que en lugar de fortalecer la autorregulación académica, ha tendido a reforzar la lógica burocrática y administrativa ya instalada por la mercantilización y el credencialismo. La segunda es la estructura económica del país y su inserción internacional, centrada en la exportación de productos primarios, que genera una demanda limitada de profesionales y provoca el agotamiento rápido del plus económico asociado a los títulos universitarios. Esta situación impulsa la carrera credencialista hacia posgrados ofrecidos con criterios comerciales, profundizando el ciclo de expansión sin desarrollo académico.

Estos aspectos representan líneas de investigación complementarias para futuros estudios. En conjunto, los hallazgos sugieren que las barreras contemporáneas a la libertad académica en Paraguay no son solo herencias de su pasado autoritario, sino también productos de las formas específicas que adoptó la expansión universitaria en el período posdictatorial: un proceso en el que la mercantilización, el credencialismo y la captura política se entrelazaron para consolidar un sistema masivo, formalmente autónomo, pero estructuralmente subordinado.

Bibliografía

ABC Color (2 de julio de 2007). Ley es clara sobre cobro de plus por grado académico. *ABC Color*. Asunción. <https://www.abc.com.py/edicion-impresaeconomia/ley-es-clara-sobre-cobro-de-plus-por-grado-academico-992413.html>

ABC Color (29 de octubre de 2007). Itaipú genera universidad a velocidad supersónica. *ABC Color*. Asunción. <https://www.abc.com.py/edicion-impresapolitica/itaipu-genera-universidad-a-velocidad-supersonica-1019978.html>

ABC Color (23 de mayo de 2017). Parlamentarios querían superpoderes para crear y regular las universidades. *ABC Color*. Asunción. <https://www.abc.com.py/edicion-impresalocales/parlamentarios-querian-superpoderes-para-crear-y-regular-las-universidades-1596177.html>

ABC Color (5 de abril de 2023). Círculo Paraguayo de Médicos insiste en auditoría al Cones por irregularidades en habilitación de carreras de Medicina. *ABC Color*. Asunción. <https://www.abc.com.py/nacionales/2023/04/05/circulo-paraguayo-de-medicos-insiste-en-auditoria-al-cones-por-irregularidades-en-habilitacion-de-carreras-de-medicina/>

ABC Color (11 de octubre de 2024). Nuevo aplazo masivo en concurso docente: el 70% no aprobó última prueba del MEC. <https://www.abc.com.py/nacionales/2024/10/11/mas-aplazados-en-concurso-docente-el-70-de-no-paso-ultima-prueba-del-mec/>

ABC Color (6 de octubre de 2025). Hernán Rivas debe ir a juicio oral por supuesto título falso de abogado, ratifica Fiscalía. <https://www.abc.com.py/nacionales/2025/10/06/hernan-rivas-debe-ir-a-juicio-oral-por-supuesto-titulo-falso-de-abogado-ratifica-fiscalia/>

Abente-Brun, Diego y Gonzalez Bozzolazco, Ignacio (2016). Thirty years past: transitology in the Southern Cone. En Mohammad-Mahmoud Ould Mohamedou y Timothy D. Sisk (eds.), *Democratisation in the 21st Century* (pp. 155-163). Londres: Routledge.

Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior [ANEAES] (2025). *Informe Ejecutivo sobre la situación actual de las Carreras de Derecho en Paraguay*. Asunción. <https://www.aneaes.gov.py/wp-content/uploads/2025/07/Informe-sobre-Carreras-de-Derecho-14-07.pdf>

Barreyro, Gladys Beatriz y Hizume, Gabriella de Camargo (2018). Paraguay y la acreditación de carreras de grado en el Mercosur. *Eccos Revista Científica*, (47), 41-59. <https://www.redalyc.org/journal/715/71558957003/html/>

Benitez, Milciades [@benitez_yambay] (24 de febrero de 2021). Imaginate @GAKRG que es un “estudio” sobre “transición agrícola” y el autor más referenciado sea Marx (13 veces), cuyos discípulos [posteo]. X. https://x.com/Benitez_yambay/status/1364547701451415559

Borda, Dionisio y Masi, Fernando (2003). *El trabajo precario. Mercado laboral en América Latina y Paraguay*. Asunción: CADEP.

Boron, Atilio (2005). *La libertad académica en tiempos neoliberales: un repaso de América Latina*. Internacional de la Educación. [https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/\(2005\)%20Study%20on%20the%20situation%20of%20academic%20freedom%20in%20Latin%20America%20es.pdf](https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/(2005)%20Study%20on%20the%20situation%20of%20academic%20freedom%20in%20Latin%20America%20es.pdf)

Capoccia, Giovanni y Kelemen, Daniel (2007). The study of critical junctures: Theory, narrative, and counterfactuals in historical institutionalism. *World politics*, 59(3), 341-369.

CLACSO (15 de abril de 2019). Paraguay: En defensa de la libertad de pensamiento. <https://www.clacso.org/paraguay-en-defensa-de-la-libertad-de-pensamiento/>

Coordinadora de Derechos Humanos del Paraguay [CODEHUPY] (2024). Derechos Humanos en Paraguay 2024. <https://ddhh2024.codehupy.org.py/>

Collins, Randall (1989). *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y estratificación*. Madrid: Akal.

Comisión Interamericana de Derechos Humanos [CIDH] (2021). *Principios Interamericanos sobre Libertad Académica y Autonomía Universitaria*. OEA. https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/principios_libertad_academica.pdf

Consejo Nacional de Educación Superior [CONES] (2025). Universidades habilitadas por el CONES – CONES. CONES. Asunción. <https://cones.gov.py/universidades/>

Consejo Nacional de Educación Superior [CONES] (2022). NOTA CONES DIGITAL N° 83/2022. Sistema de Información Legislativa Paraguay. Asunción. <https://silpy.congreso.gov.py/web/descarga/respuestapedido informe-121406?preview>

Cortés Saenz, Hernan e Itríago, Deborah (2018). *El fenómeno de la captura: desenmascarando el poder*. OXFAM Intermón.

Cubilla, Antonio (17 de julio de 2005). Crisis en la universidad: viejos y nuevos modelos. *ABC Color*. <https://www.abc.com.py/edicion-impres/suplementos/cultural/crisis-en-la-universidad-viejos-y-nuevos-modelos-843836.html>

Delich, Francisco (1981). Estructura agraria y hegemonía en el despotismo republicano paraguayo. *Estudio Rurales*, 4(3), 239-255.

Didier Pino, Nicolás Osvaldo (2014). Capital humano nominal, empleabilidad y credencialismo. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 7(2), 19-27.

Ezquerro-Cañete, Arturo (2025). A Transition in Search of Democracy: Democratic Stagnation and Resurgent Authoritarianism in Paraguay. *Latin American Perspectives*, 52(3), 6-24.

Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UNA (2025). *Portal Unificado de Información Pública*. Asunción. https://informacionpublica.paraguay.gov.py/public/2025/1751645530_1_ResolucinHCDN844.2024Acta10.2024.pdf.

Freidenberg, Flavia (ed.). (2017). *La Ciencia Política en América Latina: docencia e investigación en perspectiva comparada*. Santo Domingo: Fundación Global Democracia y Desarrollo.

Grootings Peter (1994). De la cualificación a la competencia: ¿de qué se habla? *Revista Europea de Formación Profesional*, (1).

Hall, Peter y Soskice, David (eds). (2001). *Varieties of Capitalism: The Institutional Foundations of Comparative Advantage*. Oxford: Oxford University Press.

Hall, Peter y Taylor, Rosemary (1996). Political Science and the Three New Institutionalisms. *Political Studies*, 44(5), 936-957.

Ibarra, Guzmán y Martínez, Fernando (22-24 de julio de 2015). El desarrollo de la ciencia política en Paraguay como reflejo de la realidad política nacional [ponencia]. *VIII Congreso Latinoamericano de Ciencia Política, Asociación Latinoamericana de Ciencia Política (ALACIP)*. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. <https://alacip.org/?todasponencias=el-desarrollo-de-la-ciencia-politica-en-paraguay-como-reflejo>

Iturburu, Mónica (2014). *Diagnóstico institucional del servicio civil en América Latina: Paraguay*. Inter-American Development Bank.

Jónasson, Jón Torfi (7-9 de septiembre de 2006). Can credentialism help to predict the convergence of institutions and systems of higher education? [conferencia] *CHER 19th Annual Conference Systems Convergence and Institutional Diversity?* Centre for Research on Higher Education and Work, University of Kassel, Alemania. https://www.researchgate.net/publication/237227068_Can_credentialism_help_to_predict_the_convergence_of_institutions_and_systems_of_higher_education

Katznelson, Ira (2003). Periodization and Preferences. En James Mahoney y Dietrich Rueschemeyer (eds.), *Comparative Historical Analysis in the Social Sciences* (pp. 270-301). Cambridge: Cambridge University Press.

Levitsky, Steven y Way, Lucan (2002). Elections Without Democracy: The Rise of Competitive Authoritarianism. *Journal of Democracy*, 13(2), 51-65. <https://dx.doi.org/10.1353/jod.2002.0026>

Mahoney, James (2000). Path Dependence in Historical Sociology. *Theory and Society*, 29, 507-548.

Mahoney James y Thelen Kathleen (eds.) (2009). *Explaining Institutional Change: Ambiguity, Agency, and Power*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mainwaring, Scott y Pérez-Liñán, Anibal (2023). Why Latin America's democracies are stuck. *Journal of Democracy*, 34(1), 156-170.

Majone, Giandomenico (1997). From the Positive to the Regulatory State: Causes and Consequences of Changes in the Mode of Governance. *Journal of Public Policy*, 17, 139-167. <https://doi.org/10.1017/S0143814X00003524>.

Ministerio de Educación y Ciencias (s/f). Registro Único del Estudiante de Educación Superior. RUE MEC. https://ruees.mec.gov.py/ruees/informes/graficos_estadisticos

Morínigo, José Nicolas y Gaona, M. T. (2000). Condiciones para la educación superior. En Domingo Rivarola et al., *Universidad en el Paraguay: desafíos y dilemas*. Asunción: Asociación de Estudios Paraguayos; Círculo Paraguayo de Médicos.

Ortiz, Luis; Paredes, Maria Gloria y Gómez, José Manuel (2018). *Perfiles educativos y estructura productiva. Credencialismo y cualificación en el mercado de trabajo paraguayo*. Asunción: Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción.

Pinto, Julio (2012). La ciencia política. En Julio Pinto (comp.), *Introducción a la ciencia política*. Buenos Aires: EUDEBA.

Rivarola, Domingo (2003). *La Educación superior universitaria en Paraguay*. Asunción: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe; Ministerio de Educación y Cultura; Consejo Nacional de Educación y Cultura.

Rivarola, Domingo (2008). La universidad paraguaya, hoy. *Avaliação Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 13(2), 533-578. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772008000200014>

Rivarola, Milda (13 de octubre de 2015). La primera Reforma Universitaria paraguaya (1926-1929). *Viento Fuerte*. https://corredordelasideas.org/wp-content/uploads/2019/10/La-Primera-reforma-universitaria-paraguaya_.pdf

Robledo Yugueros, Rocío (2016). Informe Nacional: Paraguay. https://www.ses.unam.mx/curso2019/materiales/Sesion6/Robledo2016_EducacionSuperiorEnIberoamericaInforme.pdf

Schrecker, Ellen (2021). *The Lost Promise: American Universities in the 1960s*. In *The Lost Promise*. Chicago: University of Chicago Press.

Schultz, Theodore W. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17.

Serafini, Verónica (2017). Élités y captura del Estado. Paraguay: un estudio exploratorio. Asunción: OXFAM.

Setrini, Gustavo (2025). Regime Change and Alternancia Clientelar: From Monopolistic to Pluralistic Clientelism in Post-Stroessner Paraguay. *Latin American Perspectives*, 0094582X251327412.

Setrini, Gustavo; Cristaldo, Juan Carlos y González Cáceres, Alhelí (2022). La captura de las políticas de planificación y regulación del transporte urbano en Asunción. *Revista de Estudios Paraguayos*, 40(2), 33-68.

Shermer, Elizabeth Tandy (2021). *Indentured students: How government-guaranteed loans left generations drowning in college debt*. Cambridge: Harvard University Press.

Sorensen, Andre (2022). Taking critical junctures seriously: theory and method for causal analysis of rapid institutional change. *Planning Perspectives*, 38(5), 929-947. <https://doi.org/10.1080/02665433.2022.2137840>

Streeck, Wolfgang y Thelen, Kathleen (eds.) (2005). *Beyond Continuity: Institutional Change in Advanced Political Economies*. Oxford: Oxford University Press.

Última Hora (2 de mayo de 2017). 75% de carreras universitarias se crearon bajo la ley Marcos. <https://www.ultimahora.com/75-carreras-universitarias-se-crearon-la-ley-marcos-n1082622>

Última Hora (6 de marzo de 2018). Sobran los abogados en Paraguay y por necesidad van a los call center. <https://www.ultimahora.com/sobran-los-abogados-paraguay-y-necesidad-van-los-call-center-n1136897>

Última Hora (22 de abril de 2021). Tabacaleros califican de “porquería” informe de CADEP sobre cigarrillos. <https://www.ultimahora.com/tabacaleros-califican-porqueria-informe-cadep-cigarrillos-n2937352>

Última Hora (16 de agosto de 2023). El 85,6% de médicos brasileños recibidos en Paraguay reprobaron examen para revalidar sus títulos. <https://www.ultimahora.com/el-85-6-de-medicos-brasilenos-recibidos-en-paraguay-reprobaron-examen-para-revalidar-sus-titulos>

Última Hora (23 de octubre de 2023). Senadora Kattya González hizo maestría y doctorado en dos años y al mismo tiempo. <https://www.ultimahora.com/senadora-kattya-gonzalez-hizo-maestria-y-doctorado-en-dos-anos-y-al-mismo-tiempo>

Última Hora (14 de diciembre de 2023). Horacio Cartes apunta a crear la universidad ANR: “El país va a cambiar con la educación”. <https://www.ultimahora.com/horacio-cartes-apunta-a-crear-la-universidad-anr-el-pais-va-a-cambiar-con-la-educacion>

Verger, Antoni (2013). Políticas de mercado, Estado y universidad: hacia una conceptualización y explicación del fenómeno de la mercantilización de la Educación Superior. *Revista de Educación*, 360, pp. 268-291.

Yubero Aponte, Angel (s.f.). *Aproximación a los antecedentes históricos, acontecimientos y figuras que forjaron la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Asunción*. Asunción: Benmar.

Libertad académica estudiantil en tiempos de desigualdad: un laboratorio de reflexión para el Perú

Dynnik Asencios Lindo, Hatsumi Otsu y Milagros Badillo

Introducción¹

La libertad académica constituye un pilar esencial de la educación contemporánea en todos sus niveles y un derecho habilitante para la producción y circulación del conocimiento en sociedades democráticas. La importancia de este derecho trasciende lo estrictamente institucional o universitario. Diversos instrumentos internacionales, desde la Declaración Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO (1998) hasta los Principios Interamericanos sobre Libertad Académica y Autonomía Universitaria de la Comisión

¹ Extendemos nuestro sincero agradecimiento a Jorge Meza y Bryan Villón por su apoyo clave en la realización de esta investigación. Su contribución fue fundamental al actuar como el enlace principal y facilitar el contacto directo con los estudiantes, tanto como la recolección de datos e información crucial. Este apoyo logístico y de gestión de contactos fue esencial para el éxito y la culminación de nuestro trabajo.

Interamericana de Derechos Humanos (CIDH, 2021), han enfatizado que, sin libertad para investigar, enseñar y debatir, las sociedades pierden la posibilidad de cuestionar críticamente sus propias estructuras e imaginar futuros alternativos.

La universidad, como institución, representa un espacio privilegiado para el ejercicio de este derecho, pero también un escenario de tensiones donde confluyen intereses políticos, económicos y sociales (Altbach, 2001). La relevancia de este tema no se agota en el ámbito estrictamente académico. La libertad académica incide directamente en la capacidad de los sistemas educativos para formar ciudadanías críticas, promover la innovación y sostener el pluralismo democrático (UNESCO, 1998; CIDH, 2021). En un contexto en el que varios países de la región experimentan retrocesos democráticos, el análisis de las condiciones que permiten –o restringen– la libertad académica resulta clave para comprender los vínculos entre educación superior, poder político y desarrollo social.

Este documento parte de reconocer que, aunque existen marcos normativos internacionales que buscan garantizar la protección de la libertad académica, su aplicación en América Latina se encuentra mediada por realidades institucionales, contextos políticos desiguales y desigualdades estructurales vinculadas al género, la clase social, la raza y el origen. El caso peruano resulta especialmente ilustrativo de estas tensiones: en las últimas dos décadas, el país ha atravesado un proceso de reformas y contrarreformas universitarias que han generado intensos debates en torno a la autonomía institucional, la calidad educativa y las condiciones laborales de los y las docentes, al tiempo que se han evidenciado las persistentes brechas de acceso, representación y reconocimiento que atraviesan a estudiantes de diversos sectores sociales.

A partir de este marco, la presente investigación se propone examinar, desde un enfoque cualitativo, los principales desafíos que enfrentan los y las estudiantes de educación superior para el ejercicio de su derecho a la libertad académica en el Perú, poniendo especial atención a las tensiones estructurales que condicionan el ejercicio pleno de este derecho. Para ello, el estudio se basa en distintas

estrategias cualitativas de recolección y análisis de información orientadas a identificar experiencias, percepciones y obstáculos institucionales vinculados a este derecho en el ámbito universitario, considerando las condiciones socioeconómicas, geográficas, de género y etnicidad que estructuran la participación estudiantil y su acceso a oportunidades académicas. A partir de este enfoque, la investigación busca comprender cómo estas desigualdades configuran las posibilidades reales de ejercer la libertad académica en la vida universitaria.

El texto se organiza en cinco apartados: en primer lugar, se presenta una contextualización de la situación de la libertad académica tanto en América Latina como en el Perú; en segundo lugar, se revisan los principales referentes teóricos; en tercer lugar, se describe la estrategia metodológica del estudio; posteriormente, se analizan los principales hallazgos empíricos, y, finalmente, se discuten sus implicancias para el debate sobre la libertad académica en el Perú.

De este modo, el estudio busca contribuir a la reflexión sobre la libertad académica desde una mirada crítica e interseccional, entendida como un proceso colectivo que requiere condiciones materiales, simbólicas e institucionales para el ejercicio efectivo del pensamiento libre.

Educación superior y libertad académica en América Latina

La libertad académica en América Latina es un derecho humano fundamental que enfrenta desafíos persistentes. El *Academic Freedom Index (AFI) 2025* (Kinzelbach et al., 2025) evidencia variaciones significativas entre países, reflejo de contextos políticos, sociales e institucionales que afectan la autonomía universitaria y el ejercicio académico. Como señala Bernasconi (2025), la región ha priorizado históricamente la autonomía institucional por encima de la protección efectiva de las libertades individuales y colectivas de docentes e investigadores. Este desbalance, producto de la relación entre universidad y Estado, mantiene un campo de tensiones donde coexisten

instituciones con autogobierno formal y profesionales aún sujetos a presiones que restringen su capacidad crítica.

En América Latina, donde los procesos democráticos coexisten con tendencias autoritarias e inestabilidad política, la libertad académica actúa como un indicador de la calidad democrática y del grado de apertura de los sistemas políticos. Las amenazas no provienen solo de regímenes autoritarios, sino también de democracias consolidadas, a través de mecanismos de censura indirecta como recortes presupuestarios, presiones sobre líneas de investigación o métricas que priorizan la productividad sobre la reflexión crítica (Aula Abierta, 2022; Guzmán-Valenzuela, 2016; Guzmán-Valenzuela y Barnett, 2013). La creciente mercantilización de la educación superior ha reforzado estas tensiones al subordinar la agenda académica a lógicas de mercado, desplazando su función pública (Brunner y Villalobos, 2014; Brunner y Miranda, 2016). Estas dinámicas se agravan por desigualdades estructurales arraigadas en los sistemas universitarios, reflejo de jerarquías sociales, económicas y políticas que condicionan la producción del conocimiento (Altbach, 2001), expresadas en la precarización docente, el financiamiento insuficiente y la presión ideológica en contextos polarizados.

Los estudios comparados muestran que, si bien en las últimas décadas se han impulsado procesos de masificación y democratización del acceso a la educación superior, estos avances no siempre se han traducido en garantías efectivas para la libertad académica (UNESCO, 2021). En varios países, la expansión universitaria convivió con fenómenos de privatización acelerada, surgimiento de instituciones de baja calidad y debilitamiento de las condiciones laborales, generando un campo académico fragmentado y desigual. En este marco, los obstáculos a la libertad académica no provienen únicamente de restricciones normativas o censura directa, sino también de condiciones estructurales que limitan la posibilidad de ejercerla en plenitud: desde las presiones por publicar bajo esquemas de productividad hasta la exclusión de voces indígenas, rurales y populares en los espacios de decisión y producción intelectual.

El *AFI 2025* documenta además que los retrocesos más marcados se producen en contextos donde partidos con tendencias antipluralistas alcanzan posiciones de gobierno. Una vez en el poder, estos partidos tienden a profundizar las diferencias entre campos políticos, reducir el espacio para la contestación pública y socavar la autonomía institucional (Levitsky y Ziblatt, 2018, citados en Kinzelbach et al., 2025). Países como Nicaragua, El Salvador y, más recientemente, Argentina, han experimentado declives notorios en sus indicadores de libertad académica, asociados a discursos estigmatizantes contra la comunidad universitaria, intervenciones sobre la autonomía institucional y presiones políticas sobre los contenidos curriculares. Estos patrones revelan que la vulnerabilidad del campo académico frente a dinámicas de polarización y concentración del poder sigue siendo una constante regional (Salvioli y Urbina 2024; Kinzelbach et al., 2025),

En consecuencia, situar la discusión sobre libertad académica en América Latina requiere reconocer que no se trata de un derecho abstracto, sino de una práctica social condicionada por desigualdades de clase, género y etnicidad. La región evidencia así un dilema persistente: mientras los marcos normativos internacionales consolidan estándares de protección, las realidades locales revelan que la libertad académica continúa siendo frágil y desigualmente distribuida. Este contraste subraya la urgencia de repensar la educación superior como un espacio no solo de transmisión de saberes, sino también de democratización del conocimiento y de construcción de ciudadanías críticas capaces de enfrentar las múltiples crisis que atraviesan a nuestras sociedades.

Las universidades en el Perú: reformas, contrarreformas y tensiones actuales

La educación superior en el Perú ha atravesado reformas y contrarreformas que reflejan tensiones entre autonomía, regulación y calidad educativa. El Decreto Legislativo (DL) 882 de 1996 permitió la

creación de universidades privadas con fines de lucro bajo un marco desregulado, lo que generó una expansión acelerada del sistema con más de ochenta nuevas instituciones entre 1996 y 2012, muchas de ellas con deficiencias en infraestructura, docencia e investigación (Benavides y Etesse, 2012; *Ojo Público*, 2 de diciembre de 2019). Este modelo mercantil debilitó la confianza pública en la universidad como espacio formativo y de producción de conocimiento.

La Ley Universitaria 30220 de 2014 marcó un punto de inflexión al crear la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) y establecer el licenciamiento institucional como mecanismo de control de calidad. La reforma redefinió el rol del Estado, que pasó de ser un actor formal a ejercer supervisión efectiva, cerrando universidades que no cumplían condiciones básicas (SUNEDU, 2 de octubre de 2019; 2 de enero de 2020; 22 de noviembre de 2024). Pese a la resistencia inicial, la medida permitió recuperar parcialmente la noción de la educación superior como bien público y no solo como servicio sujeto a la lógica del mercado.

El proceso pronto enfrentó un ciclo de contrarreforma. La Ley 31520 de 2022, que modificó la composición del Consejo Directivo de la SUNEDU para incluir a más rectores en funciones, fue vista como un retroceso que debilitaba su independencia técnica. Aunque el Tribunal Constitucional del Perú determinó en 2024 que la supervisión de calidad no contradice la autonomía universitaria, el debate evidenció los intereses en juego: para ciertos sectores, el licenciamiento amenazaba modelos de negocio surgidos bajo el DL 882. La contrarreforma refleja así un campo académico marcado por disputas de poder, donde la autonomía se usa estratégicamente para resistir la regulación estatal, pese a que los estándares internacionales destacan su carácter complementario (CIDH, 2021).

El impacto de esta contrarreforma se hizo visible en 2024 y 2025, cuando la nueva estructura de la SUNEDU comenzó a relicenciar universidades previamente denegadas durante la primera etapa de la reforma. Al menos seis universidades que no habían cumplido con los estándares mínimos volvieron a obtener autorización para funcionar,

lo que generó un amplio debate público sobre la transparencia de los procesos y la consistencia técnica de las evaluaciones (*La República*, 20 de junio de 2025). Este fenómeno fue interpretado como un signo del debilitamiento del sistema de aseguramiento de la calidad, en el que el licenciamiento se transforma en un trámite administrativo desprovisto de rigurosidad (*Infobae*, 13 de agosto de 2024). La consecuencia más grave de esta dinámica es la reinstauración de un modelo desigual, donde la libertad académica se ve afectada por la precarización institucional: docentes mal remunerados, estudiantes sin acceso a infraestructura adecuada y universidades cuya gestión prioriza la sostenibilidad económica sobre la excelencia educativa.

Paralelamente, el Congreso impulsó una política expansiva de creación de universidades. En septiembre de 2025 aprobó por insistencia la fundación de veintidós universidades públicas en quince regiones, pese a las observaciones del Ejecutivo (*Gestión*, 18 de septiembre de 2025). Entre 2021 y 2025 se presentaron más de trescientos proyectos de ley con el mismo fin, la mayoría sin sustento técnico ni previsión presupuestal (*Perú21*, 12 de enero de 2025). Aunque se argumenta que estas medidas buscan descentralizar la educación superior, en la práctica reproducen un modelo de expansión sin calidad, donde la creación de universidades funciona como herramienta de capital político. Analistas advierten que esta proliferación de instituciones “de papel” puede fragmentar el sistema, dispersar recursos y profundizar la desigualdad entre regiones (*Infobae*, 18 de septiembre de 2025).

El debilitamiento del licenciamiento, el retorno de universidades sin estándares mínimos y la expansión legislativa desordenada configuran un escenario adverso para la libertad académica. La pérdida de autonomía técnica de la SUNEDU y la interferencia política en la regulación de la calidad educativa limitan el pensamiento crítico y la producción de conocimiento, reduciendo la libertad académica a un principio formal sin capacidad transformadora.

La crisis universitaria actual evidencia la fragilidad de la política pública en educación superior y la incapacidad del Estado peruano

para sostener reformas estructurales frente a presiones corporativas (Cuenca, 2025). El campo académico se ha transformado en un terreno de disputa entre proyectos modernizadores y tendencias regresivas, donde la universidad pública y la educación como bien común permanecen en tensión constante. Estas dinámicas afectan la calidad educativa y debilitan uno de los pilares de la vida universitaria: la libertad académica. En un escenario marcado por la interferencia política y económica, la autonomía universitaria pierde su sentido democrático y con ello se restringe la posibilidad de producir conocimiento crítico y ejercer el pensamiento libre. Comprender las amenazas a la libertad académica en el Perú exige, por tanto, reconocer el entramado de desigualdades, intereses y precariedades que atraviesan el sistema universitario contemporáneo.

Desafíos de la libertad académica en el Perú

En el Perú, la libertad académica enfrenta desafíos estructurales que revelan la persistencia de desigualdades históricas en el sistema de educación superior. En un contexto marcado por la precarización institucional, la concentración de recursos y la polarización política, la autonomía universitaria y la libre producción de conocimiento se ven crecientemente amenazadas. Las universidades, llamadas a ser espacios de pensamiento crítico y pluralidad, operan en condiciones de profunda desigualdad que afectan tanto a docentes como a estudiantes, lo que genera una brecha entre el ideal democrático del conocimiento y las prácticas cotidianas que lo sostienen.

El deterioro de las condiciones materiales e institucionales de la educación superior se traduce en un debilitamiento de los derechos académicos. La escasez de financiamiento público, la inestabilidad laboral docente y la desigual distribución del capital científico entre universidades públicas y privadas han configurado un campo académico fragmentado, donde la libertad para investigar y debatir depende en gran medida de los recursos y del prestigio institucional

(Cuenca, 2025; Medina Coronado, 2018). En este escenario, los y las docentes priorizan la supervivencia laboral sobre la autonomía intelectual, y las universidades, presionadas por indicadores de productividad o *rankings* internacionales, subordinan la investigación al rendimiento cuantificable.

Estas tensiones se intensifican en un contexto político polarizado que limita la discusión abierta y genera prácticas de autocensura, especialmente frente a temas vinculados a la injusticia social, la corrupción o la defensa de los derechos humanos. La presión ideológica y mediática sobre la academia debilita el rol de las universidades como espacios de deliberación plural, erosionando el carácter público del conocimiento y convirtiendo la educación superior en un terreno de disputa entre intereses económicos, políticos y simbólicos.

Las desigualdades socioeconómicas y territoriales se expresan también en las trayectorias estudiantiles. El acceso, la permanencia y la participación en la vida universitaria dependen fuertemente del origen social y de los recursos disponibles. El sistema de admisión –altamente competitivo en las universidades públicas y costoso en las privadas– perpetúa la segmentación social del conocimiento, mientras que la desigualdad digital y lingüística continúa limitando el acceso equitativo al aprendizaje y la investigación. Como advierte Zavala (2019), el dominio del inglés y de ciertas variantes del español opera como un filtro de legitimidad académica que margina a estudiantes de contextos no hegemónicos y reduce la diversidad epistémica en las aulas.

A ello se suma la precariedad de la infraestructura educativa, la falta de programas de tutoría y acompañamiento académico, y la necesidad de compatibilizar estudio y trabajo, lo que afecta directamente la posibilidad de ejercer la libertad de pensamiento y participar activamente en la producción de conocimiento. Según Pernaletto Lugo y Odor Rossel (2022), menos del 3 % de los estudiantes peruanos participa en proyectos de investigación formal, lo que refleja la débil institucionalización de la formación científica. En

paralelo, la expansión tecnológica, lejos de corregir estas asimetrías, ha introducido nuevos dilemas. Si bien las plataformas digitales amplían las oportunidades de aprendizaje, también refuerzan las desigualdades del acceso. Tello (2019) demuestra que la brecha digital consolida las diferencias entre estudiantes urbanos y rurales, y configura un modelo que privilegia a quienes ya poseen capital tecnológico y social.

Asimismo, las desigualdades de género atraviesan de manera estructural el campo académico. Las mujeres estudiantes y docentes enfrentan un conjunto de obstáculos que limitan su pleno desarrollo intelectual y su participación en igualdad de condiciones. Las experiencias de acoso, los sesgos en la evaluación del desempeño y la naturalización de roles de cuidado en la vida universitaria configuran un entorno en el que el acceso al conocimiento está mediado por relaciones de poder (Chávez, 2023). Estas desigualdades no siempre son explícitas, sino que se expresan en formas sutiles de exclusión simbólica –como la deslegitimación de sus voces o la asignación desigual de responsabilidades académicas–, que se agravan en el caso de mujeres de origen rural o indígena, quienes enfrentan discriminación interseccional por género, clase y etnicidad (Segato, 2016). En este sentido, la libertad académica se ve erosionada no solo por restricciones institucionales, sino también por estructuras patriarcales que determinan quién puede hablar, investigar o ser escuchado dentro de la universidad.

A esta situación se suma el déficit estructural en la investigación científica. En el Perú, la investigación enfrenta múltiples limitaciones que afectan su desarrollo y calidad. Entre las principales problemáticas se encuentran la falta de financiamiento adecuado y la escasa vinculación entre las universidades y el sector productivo, lo que restringe la capacidad de los y las investigadoras para emprender proyectos de alto impacto y les obliga a buscar oportunidades en el extranjero. Aunque han surgido programas como la Beca de Retorno de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, la infraestructura y los recursos humanos siguen siendo insuficientes (Medina Coronado,

2018). Además, la limitada formación de los y las docentes y el bajo número de investigadores calificados agravan la situación, como se evidencia en que solo treinta y dos de las 143 universidades del país reportan producción científica significativa y apenas el 2,6 % del total de docentes participa en investigación (Pernalet Lugo y Odor Rossel, 2022). Estas deficiencias repercuten en una desconexión entre la investigación y las políticas educativas, dificultando la traducción de los hallazgos científicos en mejoras concretas para el sistema educativo y la sociedad.

Por otro lado, la baja producción científica responde también a factores como la presión por publicar bajo esquemas de incentivos, lo que prioriza la cantidad sobre la calidad de los trabajos (Cuenca, 2025). En este contexto, menos del 2 % de los trabajos de grado de los y las estudiantes se publica en revistas científicas, y ninguno se encuentra indexado en bases de datos internacionales relevantes como Scopus, lo que refleja problemas en el acompañamiento de asesores y en la calidad de la formación investigativa (Díaz-León, 2023). Asimismo, decisiones legislativas como el otorgamiento automático del grado de bachiller han generado preocupación, pues podrían desincentivar la investigación y debilitar la cultura académica. A esto se suma la segmentación del trabajo docente, que separa las funciones de enseñanza e investigación, intensificando la carga laboral y reduciendo la sostenibilidad de la producción científica (Cuenca, 2025).

La desigualdad lingüística agrava estas brechas. Según Zavala (2019), el dominio del inglés y de ciertas variantes del español funciona como un régimen de legitimidad que excluye a quienes provienen de comunidades quechuahablantes u otras lenguas originarias, lo que reproduce jerarquías epistémicas y limita la diversidad del pensamiento. Este fenómeno, descrito por Blommaert (2010) como “régimen de lenguaje”, no solo empobrece el discurso académico, sino que obstaculiza el reconocimiento de saberes locales y experiencias comunitarias que podrían enriquecer el conocimiento científico.

En conjunto, las tecnologías digitales y los regímenes lingüísticos refuerzan la estratificación del conocimiento en el país. Mientras la digitalización global promueve una aparente democratización del saber, en el contexto peruano tiende a profundizar las desigualdades individuales e institucionales. Quienes carecen de conectividad estable o de competencias digitales adecuadas quedan excluidos del debate académico y de las redes internacionales de investigación, y se consolida un escenario donde la libertad académica depende del acceso material y simbólico al conocimiento (Tello, 2019).

Así, la libertad académica en el Perú se encuentra estrechamente ligada a las tensiones entre autonomía institucional, justicia cognitiva y desigualdad estructural. Su defensa no puede limitarse a la protección legal de la autonomía universitaria, sino que requiere políticas integrales que garanticen condiciones materiales y simbólicas para el ejercicio libre del pensamiento: estabilidad docente, financiamiento público sostenido, inclusión lingüística y digital, enfoque de género transversal, bienestar estudiantil y mecanismos efectivos de participación en la gestión universitaria. Solo así la universidad peruana podrá ser un espacio de producción democrática del conocimiento, basado en la crítica, la creatividad y la diversidad.

En ese marco la investigación se justifica por la necesidad de analizar cómo las desigualdades estructurales e institucionales inciden en el ejercicio de la libertad académica en las universidades peruanas. Comprender de qué modo factores como la clase social, el género, la etnicidad o el origen territorial condicionan las oportunidades de participación resulta clave para reconocer los límites y posibilidades del pensamiento crítico en el país. La pregunta central que orienta el estudio es cómo las desigualdades estructurales e institucionales afectan el ejercicio de la libertad académica de los y las estudiantes en las universidades de Lima y qué estrategias desarrollan para enfrentar estas limitaciones.

Referentes teóricos

La libertad académica constituye uno de los pilares fundamentales de la educación contemporánea, al garantizar la posibilidad de producir y transmitir conocimiento sin coerciones políticas, económicas o ideológicas. Sin embargo, su ejercicio no se desarrolla en un vacío institucional, sino dentro de estructuras históricas de poder que moldean quiénes pueden investigar, enseñar y ser escuchados. En contextos desiguales como el peruano, esta libertad se configura más como un campo de disputa que como un derecho plenamente garantizado, y está atravesada por tensiones entre autonomía, precarización y desigualdad epistémica.

Desde la sociología crítica, Bourdieu (1986; 2008) concibe el campo académico como un espacio de luchas por la legitimidad, donde los distintos actores compiten por el acceso a capitales –económicos, culturales y simbólicos– que definen su posición y credibilidad. En este marco, la libertad académica no se distribuye de manera homogénea: quienes poseen mayor capital institucional o redes de prestigio gozan de mayores márgenes de autonomía, mientras que otros quedan subordinados a jerarquías que condicionan su voz y su producción intelectual. Esta asimetría revela que el ideal meritocrático universitario encubre una reproducción de privilegios, donde las oportunidades de participación dependen menos del talento individual y más de la pertenencia a circuitos sociales consolidados. Así, la libertad académica no solo está mediada por normas formales, sino por un entramado de desigualdades que definen los límites de lo que puede ser dicho y por quién.

Esta lectura estructural se complejiza al incorporar la perspectiva interseccional de Crenshaw (1989), que permite entender cómo las desigualdades de clase, género, raza y territorio se entrecruzan dentro de las instituciones educativas. En el caso peruano, las trayectorias académicas de estudiantes y docentes de orígenes rurales o populares se ven condicionadas por sistemas simultáneos de exclusión que restringen

su acceso a becas, redes y espacios de investigación. Las mujeres, especialmente las de contextos indígenas o periféricos, enfrentan una “doble colonialidad” –de género y de saber– (Segato, 2016), que limita su reconocimiento y visibilidad en el campo académico. Estas intersecciones producen una distribución desigual del derecho a participar en la vida universitaria, donde la libertad académica se ejerce de forma diferencial según las posiciones sociales y simbólicas de las partes. No se trata solo de la posibilidad formal de hablar, sino de la capacidad efectiva de ser escuchado y validado dentro de un régimen de conocimiento que continúa jerarquizando las voces.

Estas jerarquías no son únicamente sociales, sino también epistémicas. Rivera Cusicanqui (2010) advierte que la universidad latinoamericana opera bajo una “colonialidad del saber” que privilegia formas de conocimiento eurocéntricas y excluye otras racionalidades. En esta lógica, las epistemologías indígenas, rurales o populares son deslegitimadas como no científicas, reforzando un monopolio cognitivo que restringe la diversidad del pensamiento. De Sousa Santos (2014) denomina este proceso *epistemicidio*: la eliminación sistemática de saberes subalternos mediante la imposición de un canon académico universalista. En el Perú, esta violencia epistémica se reproduce cuando estudiantes y académicos de regiones andinas o amazónicas deben traducir sus experiencias en los códigos de la academia hegemónica para obtener legitimidad. La libertad académica, entonces, se ve comprometida no solo por censuras explícitas, sino por la estructura misma de validación del conocimiento, que decide cuáles voces cuentan como conocimiento legítimo y cuáles permanecen invisibles.

A ello se suma la precarización del trabajo académico, que refuerza las desigualdades estructurales. Standing (2011) describe la emergencia del “preariado académico” como una clase intelectual subordinada a la lógica de la productividad y la competencia. La sobrecarga de tareas, la inestabilidad laboral y la dependencia de indicadores cuantitativos erosionan la autonomía intelectual y fomentan la autocensura. En el contexto peruano, estas condiciones se agravan por la falta de financiamiento público y la desigualdad

entre universidades, donde solo una minoría concentra recursos para investigación (Pernalet Lugo y Odor Rossel, 2022). Este modelo mercantilizado de la educación superior convierte la libertad académica en una aspiración frágil: los y las docentes y estudiantes, bajo la presión por la supervivencia institucional o económica, sacrifican la crítica en favor de la eficiencia o la visibilidad.

En este entramado, las dinámicas globales también contribuyen a reproducir la dependencia cognitiva. Marginson (2016) advierte que los sistemas universitarios del sur global enfrentan una “autonomía asimétrica”, condicionada por estándares de excelencia definidos por el norte. Los rankings internacionales y los regímenes de indexación académica consolidan un mercado global del conocimiento que premia la conformidad con paradigmas dominantes y penaliza las aproximaciones locales o críticas. Esta dependencia simbólica refuerza la colonialidad del saber: las universidades buscan legitimidad externa antes que pertinencia social; priorizan la visibilidad internacional sobre el impacto local. La libertad académica se convierte así en un privilegio estructural, disponible solo para quienes pueden sostener los costos materiales y simbólicos de esa competencia global.

Frente a estas tensiones, la noción de *justicia cognitiva* propuesta por De Sousa Santos (2014) ofrece una alternativa teórica que rearticula la libertad académica como un derecho colectivo. No basta con proteger la autonomía universitaria; se requiere redistribuir los recursos, democratizar la producción del conocimiento y reconocer la pluralidad epistémica como condición de posibilidad para un pensamiento verdaderamente libre. Desde esta mirada, la libertad académica no puede concebirse solo como un atributo individual, sino como una práctica social orientada a ampliar la comunidad del conocimiento. Garantizarla implica crear condiciones estructurales que permitan la coexistencia de saberes diversos, la estabilidad laboral y la participación equitativa de grupos históricamente excluidos. En suma, la libertad académica solo alcanza su sentido pleno cuando se articula con la justicia cognitiva, entendida como el derecho a producir y compartir conocimiento desde múltiples experiencias del mundo.

Metodología

El estudio adopta un enfoque cualitativo y comparativo, orientado a comprender las experiencias, percepciones y significados que los y las estudiantes atribuyen a su vida académica en contextos universitarios diferenciados. Este enfoque resulta pertinente para explorar fenómenos sociales complejos desde las voces y trayectorias de los propios actores (Denzin y Lincoln, 2018) y permite analizar cómo la libertad académica –entendida como la posibilidad de aprender, investigar y expresar ideas sin coerción– se ve condicionada por estructuras institucionales, desigualdades sociales y dinámicas simbólicas. La comparación entre dos universidades de distinta naturaleza institucional posibilita identificar cómo las desigualdades de clase, género y origen geográfico inciden en las experiencias estudiantiles, y muestra de qué modo las condiciones materiales, culturales y simbólicas configuran de manera diferenciada las oportunidades para ejercer la libertad de pensamiento en el ámbito académico.

La selección de universidades y actores se realizó mediante un muestreo intencional o por juicio (Patton, 2015), priorizando casos clave para los objetivos del estudio y que representaran distintas posiciones dentro del campo académico. Se eligieron dos instituciones contrastantes: la universidad A, pública, metropolitana y de amplia tradición, y la universidad B, privada, confesional y de alto reconocimiento académico. Esta selección permite observar diferencias en recursos, estructuras institucionales y trayectorias estudiantiles, y analizar cómo factores como la infraestructura, el financiamiento o las políticas de inclusión en la universidad pública, frente a los costos y el acceso selectivo en la privada, configuran escenarios distintos para el ejercicio de la libertad académica. Tales contrastes se interpretan desde el concepto de *capital cultural* y de *acceso desigual* a los recursos simbólicos y materiales que estructuran el campo educativo (Bourdieu, 1986).

Para la recolección de datos se realizaron veintidós entrevistas semiestructuradas a estudiantes de los últimos ciclos y egresados recientes de la carrera de Historia (universidad A) y Sociología (universidad B) (Anexo metodológico, Tabla 1). Este instrumento permitió indagar tanto las condiciones objetivas que influyen en la formación académica –recursos, vínculos con docentes, infraestructura y acceso a investigación– como las percepciones subjetivas relacionadas con autonomía, participación y desigualdad. La entrevista semiestructurada, por su flexibilidad, facilitó un diálogo guiado pero abierto, adaptado a las experiencias de cada participante. La selección de estudiantes se basó en criterios de género, procedencia geográfica y ciclo de estudios, priorizando la diversidad de trayectorias y garantizando la representación de quienes gozan de mayores oportunidades y de quienes enfrentan barreras en el acceso, permanencia y participación universitaria.

Se elaboró un cuadro de codificación inicial para sistematizar los datos de campo, registrando la información esencial de cada entrevista y el vínculo institucional de los y las participantes. Este proceso permitió mantener la trazabilidad y organización del material cualitativo, asegurando el cumplimiento de los criterios éticos de confidencialidad y anonimato (Anexo Metodológico, Tabla 2).

La información recopilada fue analizada mediante un proceso de codificación temática que incluyó la transcripción, categorización y sistematización de los discursos. Se utilizó una estrategia de análisis comparativo constante para identificar patrones comunes y diferencias entre las universidades, así como las relaciones entre desigualdad estructural, condiciones institucionales y percepciones sobre la libertad académica.

Resultados

Traectorias académicas: la negociación entre la agencia del y la estudiante y el condicionamiento social

Las decisiones sobre qué y dónde estudiar no son actos puramente individuales ni racionales, sino procesos atravesados por herencias sociales, expectativas familiares y posibilidades materiales. En el Perú, la elección de una carrera universitaria suele desplegarse en un campo de tensiones entre la búsqueda de estabilidad económica y el deseo de realización personal. En ese marco, las trayectorias de los y las estudiantes entrevistadas revelan que el ingreso y la permanencia en la educación superior se configuran como una negociación constante entre necesidad y vocación, donde las condiciones estructurales delimitan las oportunidades, pero no anulan la capacidad de agencia.

Tal como advierte Terigi (2007), las trayectorias educativas no pueden comprenderse como recorridos lineales o naturales, sino como procesos atravesados por interrupciones, desvíos y reconfiguraciones que reflejan las condiciones institucionales y sociales de quienes las transitan. Desde esta perspectiva, las decisiones académicas de los y las estudiantes no son únicamente expresiones de voluntad individual, sino respuestas situadas frente a los márgenes y posibilidades que impone su entorno. Detrás de cada elección se entrelazan historias familiares, legados simbólicos y horizontes de posibilidad que orientan la manera en que los y las estudiantes conciben su futuro educativo.

Esta dimensión simbólica y social del aprendizaje está estrechamente vinculada con lo que Bourdieu (1986) denominó capital cultural: ese conjunto de saberes, disposiciones y credenciales que se transmiten –de manera explícita o implícita– a través de la familia y el entorno, y que influyen en la relación con el conocimiento y con la universidad. Su distribución desigual genera escenarios en los que un grupo de estudiantes llegan con una familiaridad previa con los códigos académicos, mientras otros deben aprenderlos en el camino.

Así, las trayectorias educativas no solo dependen de la economía doméstica, sino también de la posibilidad –o imposibilidad– de sentirse legítimamente parte del espacio universitario.

Desde esta perspectiva, las trayectorias universitarias pueden entenderse no solo como desplazamientos individuales hacia la educación superior, sino como procesos de reconversión simbólica (Bourdieu, 1984; 1986) donde los y las estudiantes traducen sus experiencias previas, sus *habitus* y sus expectativas en los códigos legítimos del campo académico (Bourdieu, 1980). Este proceso –sutil, persistente y a menudo invisible– combina aprendizaje, resistencia y adaptación, al tiempo que redefine lo que significa “pertenecer” dentro de un espacio históricamente jerarquizado. Tal como muestran Reay, Crozier y Clayton (2009), la universidad funciona simultáneamente como dispositivo de inclusión y como frontera simbólica, reconociendo nuevos sujetos mientras reproduce distancias sociales. En contextos latinoamericanos, esta tensión ha sido interpretada por Saraví (2015) como una forma de movilidad ambigua, en la que la ampliación del acceso convive con la persistencia de desigualdades simbólicas. En ese sentido, la movilidad educativa implica también una negociación identitaria con los valores del mundo académico y sus formas de capital (Bathmaker, Ingram y Waller, 2013).

En el caso de Sociología en la universidad B, las decisiones de los y las estudiantes no aparecen como elecciones totalmente libres ni predeterminadas, sino como procesos situados donde convergen las condiciones materiales, las expectativas familiares y las búsquedas personales. Varios entrevistados mencionaron que su primera carrera no fue Sociología, sino una opción “estratégica” que les permitió ingresar a la universidad antes de poder decidir con mayor claridad. Una estudiante relató: “Yo entré por Periodismo, pero me cambié porque quería algo más teórico, que me ayudara a comprender la sociedad” (EST.PRIV_F_1, comunicación personal, 2025)

Detrás de esos desplazamientos se advierte un patrón de ajuste estratégico (Reay, David y Ball, 2005), donde la búsqueda de sentido coexiste con el reconocimiento de los límites estructurales que

definen lo posible. Este tipo de tránsito muestra que la vocación no siempre antecede a la elección, sino que se configura progresivamente, a medida que los estudiantes descubren los lenguajes, debates y sensibilidades que ofrecen los espacios académicos.

En esos casos, las posibilidades de elección dependen de las carreras contempladas por las convocatorias y de las condiciones que estas establecen. El testimonio de EST.PRIV_F_1 es ilustrativo: su interés inicial era Educación en Ciencias Sociales, pero al no estar disponible en el programa de becas, optó por Sociología. La elección fue, entonces, una combinación entre interés y adaptación, entre deseo y estructura. Este tipo de trayectorias muestra cómo las decisiones se construyen en negociación con los límites institucionales, sin que por ello desaparezca la búsqueda de sentido o la agencia personal.

Las motivaciones para elegir la universidad B se relacionan principalmente con la percepción de prestigio académico, la calidad de enseñanza y las oportunidades profesionales que ofrece una universidad privada reconocida. Para quienes buscaban estudiar Sociología, además, la oferta era limitada: la universidad B era la única universidad privada que ofrecía la carrera en Lima, lo que reducía el abanico de opciones reales. Así, la elección no se explica únicamente por afinidad intelectual, sino también por una combinación de aspiraciones, condiciones materiales y reconocimiento simbólico. La universidad aparece como un espacio donde las oportunidades y los significados se entrelazan: acceder a ella es también acceder a un modo particular de legitimidad social y educativa.

En contraste, las trayectorias de los y las estudiantes de Historia en la universidad A se articulan a partir de una racionalidad distinta, menos marcada por el prestigio institucional y más orientada hacia la vocación pública del conocimiento. En sus testimonios predomina la idea de que la carrera no garantiza estabilidad económica ni rentabilidad inmediata, pero sí ofrece herramientas para comprender la historia y las desigualdades del país. La elección de Historia, en ese sentido, aparece como una forma de compromiso intelectual antes que como una estrategia de ascenso social. En palabras de algunos

entrevistados, estudiar en la universidad A es “entender el Perú desde adentro”, lo que otorga a la experiencia universitaria un sentido de responsabilidad colectiva y pertenencia nacional.

Esta motivación se enmarca en una identidad institucional arraigada en el carácter público de la universidad A, donde la universidad no se percibe solo como un medio para la movilidad individual, sino como un espacio de pensamiento crítico, debate y formación ciudadana. La historia, en particular, funciona como un campo de reflexión sobre los procesos sociales del país, y la formación académica se asocia a una dimensión política del saber: comprender para transformar. Esta relación entre conocimiento y compromiso confiere a las trayectorias marquenses un contenido ético y social que trasciende la dimensión profesional.

A diferencia del caso universidad B, donde el prestigio actúa como un capital simbólico que estructura parte de la decisión, en la universidad A las trayectorias se organizan en torno a la idea de pertenencia a una tradición intelectual. El ingreso a la universidad pública se experimenta como un logro colectivo –una conquista de esfuerzo y persistencia– más que como una marca de distinción. Los y las estudiantes asocian su permanencia con valores de sacrificio, mérito y sentido de comunidad, lo que revela una relación más directa entre la universidad y los proyectos de vida vinculados al país. Esta diferencia no es solo institucional, sino también simbólica: mientras en la universidad B la educación se asocia al reconocimiento social, en la universidad A se asocia al compromiso histórico y a la construcción de pensamiento crítico.

En conjunto, ambos casos permiten observar cómo las trayectorias universitarias se constituyen en procesos relacionales donde las decisiones educativas no pueden leerse como simples actos individuales. La universidad B y la universidad A representan dos formas de habitar el campo universitario en el Perú contemporáneo: una vinculada al prestigio y la validación institucional, y otra asociada a la responsabilidad intelectual y la búsqueda de comprensión social. En ambas, los y las estudiantes construyen sus recorridos negociando

entre estructura y deseo, entre posibilidad y vocación. Sus decisiones revelan que la universidad no es solo un espacio de formación académica, sino también un lugar de posicionamiento simbólico y ético, donde se redefine qué significa estudiar, pertenecer y pensar el país.

Género y clase: factores que modulan la adaptación y el ejercicio de la libertad académica

Comprender cómo los y las estudiantes viven su paso por la universidad exige mirar más allá del rendimiento académico. La experiencia educativa es también una experiencia de identidad y diferencia, donde las desigualdades de clase, género y territorio se hacen visibles en los cuerpos, las voces y las formas de habitar el espacio institucional. Más que analizar las trayectorias de acceso, esta sección explora cómo se experimentan las jerarquías sociales dentro de la vida universitaria: cómo se negocian los códigos culturales, se administran los silencios y se elaboran formas de pertenencia que nunca son del todo estables.

La universidad, entendida como un campo social (Bourdieu, 1984), reproduce las jerarquías del mundo exterior bajo otras formas: la dicción, la ropa, el tiempo disponible, la procedencia o la manera de ocupar el espacio. Pero también es un escenario donde estas jerarquías pueden reconfigurarse, especialmente para estudiantes que, desde sus posiciones de género, clase o procedencia regional, desafían los modelos dominantes de éxito académico. En ese sentido, el paso por la universidad constituye una experiencia situada de aprendizaje y adaptación, una práctica cotidiana de traducción cultural, emocional y simbólica en la que se construyen y disputan los significados de pertenencia y legitimidad.

Estudios previos (Reay, 2002; Skeggs, 1997; Butler, 2004) han mostrado que los procesos de inclusión educativa están atravesados por la intersección entre clase, género y cuerpo, es decir, por los modos en que las normas institucionales se encarnan y, al mismo tiempo,

se resisten. Desde esta mirada, la adaptación universitaria no puede entenderse como integración pasiva, sino como una negociación interseccional, en la que los y las estudiantes aprenden a moverse entre estructuras de poder que asignan valor y visibilidad diferenciada a cada identidad.

A partir de este marco, la libertad académica se entiende aquí como una experiencia situada, modelada por esas mismas intersecciones. Las posibilidades de opinar, investigar o disentir no dependen solo de la norma institucional, sino del reconocimiento simbólico de quién habla y desde dónde lo hace. La libertad académica, entonces, no es una condición abstracta, sino una práctica relacional que revela cómo el género, la clase y el territorio delimitan –y a veces expanden– los márgenes de lo decible dentro de la universidad.

Clase: fronteras simbólicas y materiales del conocimiento

Las experiencias de los y las estudiantes muestran que la pertenencia universitaria no depende únicamente del mérito académico, sino también de las condiciones materiales que sostienen la vida educativa. Acceder y permanecer en la universidad supone una negociación constante entre recursos económicos, apoyo familiar y estabilidad emocional. En este sentido, la educación superior se convierte en un espacio donde las desigualdades de clase no desaparecen, sino que se reconfiguran en distintas formas de esfuerzo, vulnerabilidad y búsqueda de legitimidad. Como advierte Bourdieu (1986), las posiciones dentro del campo universitario se definen por la distribución desigual de capitales –económico, cultural y social– que condicionan el margen real de libertad de los y las agentes.

En la universidad B, los relatos revelan que las diferencias de origen económico se traducen en trayectorias caracterizadas por la necesidad de sostener la permanencia mediante sacrificios familiares, ajustes presupuestales y trabajo adicional. Este “esfuerzo” no constituye una virtud individual, sino una respuesta estructural frente a

las desigualdades del campo educativo. Siguiendo a Bourdieu (1986), puede entenderse como la conversión de capital económico en capital educativo, proceso que requiere cooperación familiar y administración constante de la escasez. A su vez, la vulnerabilidad no aparece como una excepción, sino como una condición estructural: la continuidad de los estudios depende de factores externos –estabilidad laboral, salud familiar o crisis económicas– que pueden interrumpir el proceso formativo. Como plantea Saraví (2015), esta situación configura una forma de movilidad ambigua, donde los y las jóvenes acceden a instituciones de prestigio sin la seguridad material que permita consolidar su posición.

Esta tensión se evidencia en el testimonio de EGR.PRIV_F_2, quien relata el impacto que tuvo el proceso de clasificación socioeconómica en su experiencia universitaria. La entrevistada explica que fue asignada a la escala más alta debido al negocio familiar, lo que generó un fuerte sentimiento de injusticia:

Tuve todo un tema porque mi familia tiene un restaurante [...] Vincularon con que toda la marca comercial era de mi familia nuclear [...] Me asignaron la escala más alta [...] Fue horrible [...] Yo estaba llorando [...] “Por favor, déjenme estudiar esta carrera en esta universidad porque no hay otro lado” (EGR.PRIV_F_2, comunicación personal, 2025).

La estudiante añade que el trato recibido durante la evaluación la hizo sentir observada y cuestionada por su procedencia, lo que evidencia cómo los procedimientos administrativos pueden reproducir jerarquías simbólicas al traducir las diferencias de clase en juicios morales sobre el esfuerzo o el mérito (Bourdieu y Passeron, 1990).

Las dificultades económicas no solo afectan el ingreso, sino también la continuidad. EST.PRIV_M_4 comenta que pudo estudiar Sociología gracias al esfuerzo conjunto de sus padres, mientras que EST.PRIV_M_3 señala que los ahorros familiares fueron decisivos cuando su padre perdió el trabajo. Durante la pandemia, EGR.PRIV_F_2 tuvo que suspender sus estudios para trabajar en el restaurante familiar.

En todos los casos, la continuidad académica se sostiene sobre economías domésticas frágiles que vuelven precario el ejercicio mismo de la libertad académica.

Las becas aparecen como mecanismos de compensación, pero también como experiencias diferenciadas. Dos entrevistadas –EST.PRIV_F_1 y EST.PRIV_F_3– ingresaron mediante Beca 18, programa estatal dirigido a jóvenes de bajos recursos; ambas reconocen que, sin ese apoyo, su acceso a la universidad hubiera sido imposible. Por el contrario, EST.PRIV_F_2 comenta que obtuvo una beca por vínculo familiar: “Mi papá es docente de la universidad B, y yo tenía becas [...] por ser [él] docente. Entonces, en verdad no es que elegí mucho la universidad” (EST.PRIV_F_2, comunicación personal, 2025).

Estas experiencias evidencian que, incluso dentro de una misma institución, las vías de acceso y financiamiento no solo amplían oportunidades, sino que también producen experiencias diferenciadas de pertenencia y reconocimiento (Bathmaker, Ingram y Waller, 2013).

No todos los y las estudiantes transforman su manera de hablar o de vestir para adaptarse al entorno universitario, pero la mayoría reconoce que existe una presión simbólica de mimetización. Los consumos culturales, la forma de vestir o las marcas utilizadas operan como señales de integración, y su manejo se vuelven parte del aprendizaje cotidiano. EST.PRIV_F_1, por ejemplo, recuerda que intentó adaptarse a esos códigos comprando con parte de su beca unas zapatillas de marca:

Ahorré ese dinero [de la beca] y me pude comprar unas zapatillas Converse [...] Eran la cosa más cara que yo tenía en mi guardarropa y les tenía un montón de cariño [...] Y una de mis amigas en ese momento me dijo que me reconoció por tus zapatillas, siempre las usas. “¿No te cansas de usarlas?” (EST.PRIV_F_1, comunicación personal, 2025).

La anécdota, aunque narrada sin resentimiento, deja ver las fronteras sutiles de clase que atraviesan la vida universitaria. Pequeños gestos, comentarios o hábitos de consumo operan como marcadores

que diferencian a quienes “encajan” de quienes son percibidos como distintos. Siguiendo a Lamont y Molnár (2002), estas fronteras simbólicas no excluyen de forma explícita, pero definen las posibilidades de reconocimiento dentro del espacio académico.

Las becas, además, no son solo un apoyo individual: se integran a las economías familiares. En el caso de EST.PRIV_F_1, parte del estipendio se utilizaba para cubrir gastos del hogar, especialmente cuando sus padres atravesaron problemas de salud. Este ingreso fue decisivo para el bienestar familiar, aunque redujo los recursos disponibles para los propios estudios. Como advierte Marginson (2016), las políticas de ayuda estudiantil tienden a transformar la movilidad educativa en un mecanismo de redistribución intergeneracional, en el que el estudiante asume un papel activo dentro de la economía doméstica.

En la universidad A, la gratuidad formal de la educación no elimina las barreras materiales que enfrentan los y las estudiantes. Los costos indirectos –transporte, alimentación, materiales o fotocopias– continúan siendo determinantes en su experiencia universitaria. Aunque no deban pagar una pensión, la continuidad de sus estudios depende de estrategias domésticas y laborales que combinan sostenimiento económico y compromiso académico. EST.PUB_M_3, por ejemplo, explica que su permanencia se sostuvo gracias al apoyo familiar y a pequeños trabajos complementarios: “Dependo tanto de mi padre como de mi hermana... Yo he trabajado un poco para libros, lecturas, viajes” (EST.PUB_M_3, comunicación personal, 2025).

De modo similar, EST.PUB_M_4 describe una trayectoria marcada por la necesidad de trabajar desde los primeros ciclos: “En los primeros ciclos venía de trabajar previamente en la venta de libros [...] Hasta ahorita he trabajado habitualmente en el mundo de los libros” (EST.PUB_M_4, comunicación personal, 2025).

Estas narraciones, frecuentes entre los entrevistados, muestran que estudiar en la universidad pública implica conciliar dos tiempos: el del trabajo, indispensable para sostener la vida diaria, y el del estudio, que requiere concentración y continuidad. Como señala otro

estudiante, incluso las decisiones más simples se convierten en dilemas materiales: “A veces comer, pero, por ejemplo, ahorrarse un pasaje para regresar a casa caminando, cosas así” (EST.PUB_M_2, comunicación personal, 2025).

La conjunción de estas experiencias evidencia que, en la universidad A, el estudio y el trabajo no constituyen esferas separadas, sino dimensiones entrelazadas de una misma rutina de sostenimiento académico. El tiempo para leer, asistir a clase o participar en actividades extracurriculares se negocia día a día frente a las exigencias materiales. Este modo de vida genera un *habitus* donde la autonomía intelectual se construye dentro de la precariedad, y donde la libertad de aprender no se define por la ausencia de limitaciones, sino por la capacidad de gestionarlas.

A diferencia de los casos de la universidad B, en la universidad A la satisfacción de cursar una carrera con recursos limitados adquiere un sentido de mérito compartido. Los estudiantes no se definen a partir de la falta, sino de lo que logran sostener en el tiempo. La universidad pública, con su infraestructura a veces deteriorada y su burocracia lenta, se vive como un espacio conquistado colectivamente, donde la pertenencia se apoya menos en el capital económico que en el reconocimiento simbólico de haber alcanzado el “centro del saber nacional”, un lugar asociado a la historia intelectual del país y a una vocación de servicio público.

No obstante, esta experiencia no está exenta de tensiones. La falta de tiempo, la necesidad de trabajar y las dificultades para acceder a materiales actualizados restringen la posibilidad de dedicarse plenamente a la vida académica. Como describe Reay (2002), los y las estudiantes de clase trabajadora suelen experimentar la universidad como una “doble carga”: sostener la subsistencia y, al mismo tiempo, responder a las exigencias del campo académico. En la universidad A, la libertad académica se juega precisamente en esa capacidad de persistir, de mantener la vocación intelectual dentro de un entorno que exige constancia material y emocional.

De esta manera, la universidad pública no aparece únicamente como un espacio de carencias, sino como un escenario donde la desigualdad se administra y se resignifica colectivamente. Las trayectorias sanmarquinas muestran que la libertad académica puede nacer también de la perseverancia situada: de quienes estudian y trabajan al mismo tiempo, de quienes leen en los márgenes de su jornada o de quienes aprenden a negociar el tiempo sin renunciar al deseo de comprender el país.

En conjunto, los hallazgos de ambos contextos evidencian que la clase actúa simultáneamente en dos planos. En el material, define quién puede sostener su trayectoria sin interrupciones; en el simbólico, quién logra sentirse legítimo dentro del espacio académico. El capital económico facilita la continuidad, pero no garantiza reconocimiento; la beca habilita el acceso, pero visibiliza la diferencia. En ambos casos, los y las estudiantes transforman su permanencia en una práctica de equilibrio y esfuerzo. Como señala Bourdieu (1984), el campo universitario es un espacio de competencia desigual, donde los capitales económicos y simbólicos determinan las posibilidades de hablar, participar y pensar con autonomía. Desde esta perspectiva, la libertad académica no es una condición previa, sino una conquista que se ejerce desde posiciones desiguales.

Desigualdad y legitimidad: quién puede hablar en la universidad

En el aula, las diferencias de clase no desaparecen: se transforman en maneras de hablar, en silencios o en la confianza con que se participa. Las entrevistas muestran que la desigualdad no solo se mide en términos económicos, sino también en el acceso a los códigos culturales que permiten ser escuchado. Desde esta perspectiva, la legitimidad para hablar no es un derecho universal, sino un capital distribuido de forma desigual (Bourdieu, 1986).

La palabra, en el espacio universitario, no tiene el mismo peso para todos. Intervenir, disentir o simplemente opinar exige dominar

un conjunto de disposiciones y lenguajes que no se enseñan formalmente, pero que regulan la circulación del conocimiento. La legitimidad discursiva se sostiene en lo que Bourdieu y Passeron (1990) denominaron *arbitrariedad cultural*: un sistema de normas simbólicas que privilegia ciertos modos de expresión sobre otros. De esta manera, el reconocimiento académico no depende únicamente del contenido de lo que se dice, sino del modo en que se dice.

En la universidad B, los y las estudiantes describen estas asimetrías como una forma de desigualdad invisible. EGR.PRIV_F_2 narra que su familia logró mudarse de San Martín de Porres a Jesús María, un cambio que mejoró sus condiciones materiales, pero no eliminó las brechas simbólicas:

El inglés siempre ha sido uno de los principales problemas [...] Mis papás no consideraban que fuese importante [...] No saber leer lecturas teóricas [...] Mucha de la vergüenza que tenía de hablar en público ha sido una expresión estructural de cómo me he enfrentado a la educación (EGR.PRIV_F_2, comunicación personal, 2025).

Su testimonio muestra cómo la autoridad académica está mediada por disposiciones adquiridas antes del ingreso a la universidad. El capital cultural, entendido como familiaridad con los códigos del saber legítimo, se convierte en una condición de posibilidad para ejercer la palabra con confianza. La experiencia de hablar sin sentirse legítimo refleja lo que Reay (2002) denomina “tensión de *habitus*”: el conflicto entre el origen social y las normas implícitas del campo universitario.

El contraste aparece en la universidad A. EST.PUB_M_1, formado en el Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú –institución pública de élite con bachillerato internacional–, reconoce que su paso por esa escuela le dio ventajas simbólicas frente a otros compañeros: “Ahí nos acostumbraaban al tema de redacción académica y al uso del formato APA [...] un buen nivel” (EST.PUB_M_1, comunicación personal, 2025).

El ejemplo revela que el capital cultural no se distribuye según el tipo de universidad, sino según las experiencias previas de socialización educativa. Los espacios que forman en el lenguaje académico

–privados o públicos– producen estudiantes más próximos al canon intelectual dominante. Así, la legitimidad discursiva en la educación superior no se origina en el aula, sino que llega con quienes la habitan.

Las jerarquías simbólicas también se reproducen dentro de las universidades. En la universidad B, los y las estudiantes mencionan diferencias entre quienes poseen “apellido académico” –familias con tradición docente o investigadora– y quienes no. EST.PRIV_M_4 observa que “hay una matriz occidental [...] el modo de hablar [...] puede generar prestigio en el aula”, mientras EST.PRIV_M_3 agrega que “los profesores tienden a valorar mucho más la elocuencia [...] el dominio del español”. El lenguaje opera aquí como frontera de legitimidad: quien domina el registro “correcto” accede a mayor reconocimiento, mientras que quienes no lo manejan deben justificar continuamente su presencia. Estas observaciones confirman la tesis de Lamont y Molnár (2002) sobre las fronteras simbólicas, mecanismos sutiles que definen quién puede ser considerado competente o autorizado en un campo de producción cultural.

Sin embargo, el reconocimiento no se distribuye de manera unidireccional. En algunos casos, el privilegio económico se convierte en desventaja simbólica. EGR.PRIV_M_1 relata que sus compañeros lo miraban con recelo por provenir de un entorno acomodado: “Hay gente que cree que porque vienes de cierto lugar, eres alguien que no puede entender [...] o que siempre estás mirando por encima” (EGR.PRIV_M_1, comunicación personal, 2025).

La legitimidad, entonces, no se garantiza ni siquiera desde el privilegio. Como sugiere Fraser (2000), las luchas contemporáneas por el reconocimiento no giran únicamente en torno a la desigualdad material, sino a la distribución desigual del respeto y la credibilidad. El estigma de “privilegiado” puede restar autoridad moral en contextos donde la autenticidad se asocia a la experiencia de precariedad.

En Sociología, universidad B, los y las estudiantes reconocen un clima de debate enmarcado por la corrección política. EST.PRIV_F_2 explica que no se admiten “algunas bromas tontas [...] que desafortunadamente podemos escuchar en otras carreras [...] en Sociología

tú tienes que ser políticamente correcto”. La regulación simbólica del lenguaje produce un entorno respetuoso, pero también establece nuevas reglas de lo decible. EST.PRIV_M_2, quien se identifica como políticamente minoritario, comenta: “Yo no soy el estereotipo [...] toda la clase va por un lado y yo voy por otro [...] a veces la gente se pica” (EST.PRIV_M_2). En este contexto, el progresismo se convierte en una forma de capital moral (Skeggs, 1997): una disposición ética que otorga prestigio, pero que también margina posiciones disidentes. La inclusión discursiva, paradójicamente, se sostiene sobre un consenso implícito acerca de lo que debe ser dicho.

En la universidad A, las fronteras del discurso adoptan otra configuración. Allí, los y las estudiantes afirman que se pueden discutir temas sensibles con más libertad que en el espacio público, pero reconocen límites institucionales ante tópicos políticamente cargados, como el conflicto armado interno. EST.PUB_F_2 recuerda que su grupo tuvo dificultades para organizar un evento sobre el libro *Revolución en los Andes*, de Víctor Polay Campos –exlíder del Movimiento Revolucionario Túpac Amaru (MRTA), una de las organizaciones subversivas activas durante el conflicto armado peruano en las décadas de 1980 y 1990. La estudiante indicó que “No quisieron al inicio aceptar el pedido [...] porque se iban a meter en problemas [...] Al final igual lo movimos, igual presionamos y se dio” (EST.PUB_F_2, comunicación personal, 2025).

El evento, finalmente autorizado tras insistencia estudiantil, refleja el modo en que la historia reciente continúa delimitando los márgenes del debate. En el contexto peruano, las categorías heredadas del conflicto armado –“terrorista”, “subversivo”, “pro-MRTA”– siguen operando como formas de exclusión simbólica. La universidad, como institución, internaliza esa sensibilidad política y adopta una postura precautoria que restringe indirectamente la libertad académica.

Las mismas lógicas de legitimidad se trasladan a los espacios extracurriculares. EST.PRIV_F_1 relata haber sido marginada tras cuestionar el liderazgo de un representante de sectores más privilegiados. En grupos de investigación o revistas estudiantiles, otros

participantes observan que las propuestas menos formales o más experimentales son desestimadas por no corresponder al estilo “académicamente correcto”. Estas dinámicas revelan lo que Fraser (2000) denomina injusticia de reconocimiento: la negación de valor epistémico a formas de expresión que desafían los criterios dominantes de seriedad o neutralidad.

En conjunto, los hallazgos muestran que la desigualdad universitaria no solo atraviesa el acceso o la permanencia, sino también la distribución del reconocimiento simbólico. Hablar en la universidad implica, de hecho, negociar la propia posición dentro de una economía moral de la palabra, donde el valor del discurso depende tanto del contenido como de la voz que lo enuncia. En ese sentido, la libertad académica no se define únicamente por el derecho a expresarse, sino por la posibilidad efectiva de ser escuchado como sujeto legítimo de conocimiento.

El género como estructura de reconocimiento y desigualdad real

El género no solo define posiciones simbólicas: estructura de manera concreta las condiciones materiales de la vida universitaria. Las mujeres –particularmente aquellas provenientes de sectores populares o regiones fuera de Lima– enfrentan una doble carga de legitimación: deben demostrar competencia intelectual en un entorno históricamente masculinizado y, simultáneamente, sostener las expectativas familiares y sociales que recaen sobre ellas.

La división sexual del trabajo académico impacta directamente en las trayectorias estudiantiles. No se trata únicamente de cuestiones de reconocimiento simbólico, sino de tiempo disponible, movilidad y visibilidad, dimensiones materiales que condicionan quién puede ejercer plenamente su libertad académica. El género, en este sentido, opera como un régimen de distribución de oportunidades.

Asimismo, varias entrevistadas refieren experiencias de acoso y comentarios sexistas dentro y fuera del aula, que generan miedo,

autocensura y retraimiento. Estas dinámicas instituyen un clima afectivo de vigilancia sobre el cuerpo femenino. Siguiendo a Ahmed (2017), estos “muros afectivos” funcionan como mecanismos de exclusión que restringen el deseo de permanecer, participar y proyectarse dentro de la institución. Se trata de una exclusión no declarada pero persistente que erosiona el sentido de pertenencia y bienestar académico.

Los hallazgos revelan diferencias significativas entre ambas universidades y entre los espacios intra- y extraclase dentro de cada una. EST.PRIV_F_2 comenta que, en su experiencia, dentro de la universidad privada se evidencian patrones de machismo en espacios académicos o extracurriculares, especialmente en aquellos vinculados al debate y la oratoria: “Yo hice mucho debate [...] donde yo sentía mucho machismo [...] Sí reconozco que es un espacio machista” (entrevista personal, 2025).

Sin embargo, dentro de las aulas de dicha universidad se observa una mayor institucionalización del discurso de género. Los temas vinculados a igualdad y diversidad forman parte del debate académico, aunque no necesariamente de las prácticas cotidianas. EGR.PRIV_F_2 señala que “las mujeres pueden ser como *hetero-passing* [...] esas palabras están presentes en mi vida” (comunicación personal, 2025), evidenciando cómo la discursividad inclusiva coexiste con tensiones performativas respecto a las identidades.

Curiosamente, esta creciente conciencia también ha generado nuevas formas de autocontrol masculino. EST.PRIV_F_4 menciona que algunos docentes varones evitan reunirse a solas con estudiantes mujeres por temor a ser acusados de acoso o abuso de poder. La llamada “cultura de la funa” y la existencia de cuentas universitarias que difunden denuncias han generado un clima de precaución. Sin embargo, este comportamiento no necesariamente responde a una interiorización de la igualdad, sino más bien a una estrategia de autoprotección reputacional.

El panorama cambia en la universidad pública, donde el temor opera en sentido inverso. Una estudiante (EST.PUB_F_2) señala que su madre le recomendó “tener cuidado” ante la posibilidad de ser

acosada, reflejando una percepción estructural de inseguridad hacia los espacios universitarios. Las interacciones privadas con docentes son vistas con desconfianza, lo que evidencia que la falta de protocolos eficaces y cultura institucional de cuidado continúa siendo una deuda pendiente.

Un elemento estructural adicional es la disparidad de género por disciplina. Mientras en Sociología (universidad privada) predominan las mujeres, en Historia (universidad pública) la mayoría son hombres. Esta composición no solo marca una diferencia cuantitativa, sino que modela formas específicas de interacción y jerarquía. En los espacios donde la presencia masculina es mayoritaria, las entrevistadas describen un ambiente en el que las discusiones sobre género suelen despertar resistencias abiertas.

Como señaló EST.PUB_F_1, muchos estudiantes varones sienten que los temas vinculados a sexualidad o feminismo les son “impuestos”, lo que revela una percepción defensiva frente al avance de los discursos igualitarios. Esta actitud se refuerza en las prácticas docentes: una de las entrevistadas (EST.PUB_F_3) recordó el caso de un profesor que, en medio de una reflexión sobre sus propios sesgos, afirmó que “jamás podría tener una jefa de prácticas mujer”, expresión que condensa el carácter persistente de las jerarquías de género incluso cuando se reconocen racionalmente.

Otras experiencias, como las relatadas por la misma EST.PUB_F_3, muestran que incluso los intentos de mostrarse “progresistas” pueden derivar en comentarios que, bajo un tono humorístico o bienintencionado, terminan reafirmando la desigualdad. Estas situaciones no son excepcionales: constituyen una forma de socialización académica que naturaliza la autoridad masculina como voz legítima, mientras las mujeres deben negociar constantemente su credibilidad intelectual.

De este modo, las interacciones aparentemente triviales reproducen asimetrías de autoridad epistémica. Los y las docentes tienden a validar con mayor frecuencia las intervenciones masculinas, otorgándoles crédito simbólico y protagonismo discursivo. Las

estudiantes, en cambio, perciben un sesgo en la asignación del reconocimiento académico, lo que erosiona su autoconfianza y limita su proyección profesional dentro del campo.

Finalmente, casi todas las entrevistadas, sin distinción de universidad, reportan haber sido víctimas de acoso callejero o violencias de género. Si bien estos hechos no siempre ocurren dentro del campus, investigaciones como la de Yates, Nagra y Mantler (2024) demuestran que la exposición a violencia de género –en cualquier ámbito– impacta de forma directa en el rendimiento académico, la salud mental y la persistencia universitaria. Así, el género no es un eje más de desigualdad, sino una variable estructurante de la experiencia educativa contemporánea, que atraviesa tanto los espacios institucionales como los afectivos.

Origen y materialidad de la desigualdad: el tiempo y el espacio como fronteras de la libertad académica

En la universidad, la desigualdad no opera únicamente en el plano del reconocimiento simbólico o del trato cotidiano. También se manifiesta en las condiciones materiales que hacen posible –o imposible– participar plenamente de la vida académica. El tiempo, la distancia, el transporte o el acceso a vivienda conforman un entramado que distribuye de manera desigual la posibilidad de estar, aprender y permanecer. En este sentido, la libertad académica no se ejerce en abstracto, sino en contextos sociales y territoriales específicos, donde las trayectorias de origen y las condiciones materiales condicionan el modo en que los estudiantes pueden habitar la institución.

Estas condiciones materiales están intrínsecamente relacionadas con el derecho humano a la educación, el cual se sostiene en cuatro elementos interrelacionados: la disponibilidad de instituciones educativas; la accesibilidad, tanto física, económica como temporal; la aceptabilidad, entendida como calidad educativa y ausencia de discriminación, y la adaptabilidad, es decir, la capacidad del sistema

para responder a la diversidad de contextos y trayectorias de los estudiantes (Tomasevski, citada en Shaheed, 2024). Las barreras vinculadas al tiempo de desplazamiento, al costo del transporte o al acceso a vivienda cercana no son meras dificultades logísticas, sino límites concretos para ejercer plenamente la educación y, por ende, la libertad académica.

Si las desigualdades simbólicas determinan quién puede hablar o ser escuchado, las desigualdades materiales definen quién puede permanecer. El tiempo y el espacio se convierten en dimensiones tangibles de exclusión. Asistir a clases, participar en actividades o simplemente quedarse después del horario académico depende tanto de los recursos disponibles como de la posibilidad física de desplazarse sin riesgo o agotamiento. El capital económico se traduce en tiempo libre, descanso y movilidad: formas discretas de privilegio que, sin ser reconocidas como tales, configuran trayectorias divergentes dentro del mismo sistema universitario.

Estas desigualdades no solo se expresan en el acceso o la permanencia, sino también en la manera en que ciertos cuerpos son percibidos dentro del espacio universitario. Las condiciones materiales y simbólicas se entrelazan, generando ambientes donde la pertenencia debe demostrarse. En este punto, el origen regional y étnico marca una frontera adicional: quién puede habitar el espacio sin incomodidad ni vigilancia.

EST.PUB_M_1, estudiante de la universidad A y proveniente de una región de la sierra sur del país, relata que su pertenencia étnica fue determinante para sentirse aceptado en la universidad. Explica que el uso de prendas tradicionales –como tejidos o medias de lana– genera extrañeza cuando las lleva una persona racializada, pero es percibido como “interesante” cuando lo hace alguien blanco. Esa diferencia aparentemente trivial revela cómo las jerarquías raciales atraviesan los modos de habitar el espacio universitario, otorgando comodidad a unos y vigilancia a otros. En ese contraste se hace visible que la desigualdad no solo separa por origen o recursos, sino

también por la forma en que los cuerpos son leídos y legitimados dentro del espacio académico.

Sin embargo, la desigualdad no se limita a la mirada: también se experimenta en el uso del tiempo y la organización del día a día. La libertad académica –concebida como el derecho a pensar, investigar o participar– se mide en horas disponibles y trayectos recorridos. Para muchos estudiantes, la jornada universitaria no termina con la última clase. Quienes viajan dos o más horas diarias desde distritos periféricos o provincias enfrentan un cansancio estructural que limita su participación académica y social. Otros, con mayores recursos, pueden alquilar habitaciones cercanas o permanecer en el campus, extendiendo su experiencia formativa a espacios extracurriculares. Así, el tiempo y el espacio funcionan como criterios silenciosos de inclusión, delimitando quién puede vivir la universidad como experiencia de desarrollo y quién debe adaptarla a los márgenes de su realidad material.

Una estudiante de Sociología de la universidad B (EST.PRIV_F_5) comenta que logró mudarse desde Carabayllo –a más de dos horas y media del campus– a una habitación cercana gracias al apoyo económico de Beca 18. Antes de eso, explica: “Yo no podía hacer trabajos de grupo tarde porque vivía lejos [...] Mis amigos querían quedarse a tomar algo, pero yo tenía que volver a Carabayllo” (comunicación personal, 2025).

Su testimonio revela que la distancia no solo condiciona el rendimiento académico, sino también la integración social y afectiva. En la práctica, la universidad no se vive igual para quien dispone de movilidad y descanso que para quien debe calcular el último bus o el dinero del pasaje. Como plantea Ahmed (2012), la desigualdad se inscribe en los cuerpos: algunos pueden ocupar el espacio sin fricción, mientras otros deben negociar cada desplazamiento. En el contexto urbano peruano, las distancias, el costo del transporte y la precariedad habitacional convierten la libertad académica en un privilegio geográfico y de clase.

Desde esta perspectiva, la materialización de la desigualdad no constituye un efecto colateral del sistema universitario, sino su mecanismo cotidiano de reproducción. Las jerarquías de clase, raza y género se expresan en la organización práctica del tiempo y el espacio: en las horas de trayecto, en la imposibilidad de quedarse a estudiar, en el cansancio que antecede al mérito. Allí, en la vida diaria de quienes deben desplazarse, adaptarse y resistir, la desigualdad deja de ser una abstracción y se vuelve una estructura vivida. La libertad académica, entonces, no se define solo por el derecho a pensar o expresarse, sino por la capacidad material de permanecer y habitar el espacio universitario en igualdad de condiciones.

Percepción estudiantil de la libertad académica: entre el ideal normativo y la experiencia cotidiana

En el imaginario universitario, la libertad académica suele presentarse como un principio incuestionable: garantía de independencia intelectual, autonomía docente y pluralidad de pensamiento. Sin embargo, más allá de su presencia en reglamentos o discursos institucionales, su significado concreto rara vez es discutido en los espacios formativos o de participación estudiantil. En la práctica, se trata de un concepto poco visible, que se asume como dado, pero que carece de una definición operativa o pedagógica clara.

En este contexto, no sorprende que muchas de las personas entrevistadas reconocieran no haber escuchado antes el término. La mayoría lo asoció intuitivamente con la *libertad de cátedra* o la *libertad de expresión*, pero sin identificarlo como un derecho académico específico. Este desconocimiento no refleja desinterés, sino la ausencia de una cultura institucional que problematice la autonomía universitaria más allá de los marcos formales.

Cuando se pidió a los y las participantes asociar ideas a la expresión *libertad académica*, emergieron nociones vinculadas con autonomía, poder, elección, expresión y estudio.

Figura 1. Nube de palabras asociadas al concepto de libertad académica



Fuente: elaboración propia a partir de entrevistas a estudiantes y egresados de universidades públicas y privadas.

Las palabras más recurrentes fueron *tema, estudiar, cosas, poder, investigación, elegir y expresión*. Estas asociaciones reflejan una comprensión fragmentaria y pragmática, centrada en la posibilidad individual de opinar o investigar, pero sin referencia a los marcos estructurales e institucionales que condicionan esa posibilidad. La libertad académica aparece así como un ideal valorado pero impreciso, más sentido que comprendido.

Este vacío conceptual evidencia una paradoja: en la universidad, donde se enseña a pensar críticamente, no existe una reflexión sistemática sobre las condiciones que hacen posible ese pensamiento. La libertad académica, lejos de ser un derecho consolidado, se presenta como una práctica desigualmente distribuida. En universidades con recursos limitados, jerarquías docentes marcadas y currículos rígidos, su ejercicio cotidiano se encuentra restringido por factores materiales, institucionales y simbólicos.

Como expresó EST.PRIV_M_3, estudiante de Sociología en la universidad B: “Libertad académica [...] no es solo la posibilidad de investigar lo que quieras, sino tener la capacidad [...] Investigar no es gratis, implica [...] cosas que muchas personas no tienen” (comunicación personal, 2025).

Su testimonio sintetiza la tensión central: la distancia entre el ideal de libertad y las condiciones reales para ejercerla. La autonomía intelectual requiere tiempo, recursos y acompañamiento; sin ellos, se vuelve un privilegio. Así, la libertad académica se transforma en un campo estratificado, donde las desigualdades económicas y sociales determinan quién puede desarrollar pensamiento propio y quién solo puede reproducirlo.

En conjunto, los hallazgos muestran que la libertad académica se percibe más como autonomía personal que como garantía institucional. Los y las estudiantes valoran la posibilidad de expresarse, pero enfrentan barreras cotidianas –falta de recursos, centralismo del conocimiento, relaciones verticales– que limitan esa libertad. La universidad, por tanto, se configura como un espacio donde el derecho a pensar libremente convive con mecanismos sutiles de restricción y autocensura.

La percepción estudiantil de la libertad académica oscila entre el ideal normativo y la experiencia restringida. Se la reconoce como un valor esencial, pero se la vive como una aspiración frágil, dependiente de las condiciones materiales e institucionales que cada estudiante logra negociar. En este sentido, más que un principio garantizado, la libertad académica se revela como un campo de disputa: entre lo que la universidad promete y lo que efectivamente permite.

La brecha digital: un factor de desigualdad en el acceso a recursos académicos y la información

La pandemia por COVID-19 obligó a las universidades peruanas a trasladar súbitamente la enseñanza al entorno virtual. Para buena parte del estudiantado, este cambio no solo implicó una modificación en la forma de aprender, sino también la exposición directa a desigualdades

tecnológicas y económicas preexistentes. El acceso a internet, la disponibilidad de equipos y la calidad del espacio doméstico se transformaron en nuevos marcadores de desigualdad académica.

Muchas de las personas entrevistadas estaban iniciando o cursando los primeros años de su formación universitaria cuando comenzó la pandemia. En las universidades privadas, los efectos fueron mitigados por recursos institucionales o familiares, pero incluso allí la conectividad marcó diferencias. Una egresada de Sociología de la universidad B relató que, aunque la universidad distribuyó *routers* a los y las estudiantes becarias, su funcionamiento fue deficiente: “El *router* que me dio la universidad B era peor que no tener nada” (EGR. PRIV_F_1, comunicación personal, 2025). El comentario sintetiza la frustración con las soluciones parciales y revela cómo, incluso en instituciones con mayores recursos, las respuestas tecnológicas no alcanzaron a compensar las desigualdades estructurales.

Aunque el confinamiento terminó, las limitaciones tecnológicas persisten en la experiencia cotidiana. Los préstamos de *laptops* dentro del campus, por ejemplo, solo se realizan hasta las seis de la tarde, lo que restringe su utilidad para quienes estudian y trabajan o viven lejos. Si bien ningún entrevistado lo mencionó como problema personal, varios lo señalaron como un síntoma de un acceso desigual a los recursos tecnológicos, una forma de desigualdad institucionalizada que sobrevive al contexto de la pandemia.

La brecha digital, por tanto, no se reduce a una cuestión de infraestructura o economía doméstica. Tiene también una dimensión simbólica y afectiva: afecta la autoestima, la confianza y la participación académica. Una estudiante de Historia de la universidad A relató que, tras el robo de su *laptop*, tuvo que continuar las clases con una *tablet*, lo que –según ella– “disminuyó un montón [su] rendimiento académico” y la hizo notar que “hay muchos compañeros que, si bien tienen una *laptop* hasta las huevas, es una *laptop* [...] se nota que se está cayendo a pedazos” (EST.PUB_F_3). La frase, directa y sin filtros, evidencia cómo la precariedad tecnológica se vuelve visible en el

aula virtual y cómo el acceso al conocimiento se entrelaza con sentimientos de vergüenza, frustración o resignación.

En este sentido, la tecnología no actúa como una herramienta neutral, sino como un marcador de estatus académico y de legitimidad institucional. Quien dispone de un equipo adecuado y conexión estable puede participar, hablar y ser visto; quien no, debe compensar con esfuerzo adicional o silencio. La brecha digital, así entendida, no solo limita el acceso a la información, sino también la posibilidad de sostener una trayectoria universitaria plena y equitativa.

En suma, la brecha digital se consolida como un nuevo eje de desigualdad educativa que articula factores económicos, geográficos y simbólicos. Si bien las universidades implementaron medidas de emergencia durante la pandemia, su alcance fue parcial y sus efectos aún persisten. La “conectividad” se ha convertido, en la práctica, en un criterio silencioso de inclusión, y la libertad académica –dependiente del acceso a la información y los recursos digitales– continúa siendo, para muchos estudiantes, un privilegio material antes que un derecho garantizado.

Poder, resistencia y cambio: la confrontación entre demandas estudiantiles y la estructura universitaria

Las aulas constituyen el primer espacio donde los y las estudiantes ejercen su libertad académica dentro de la universidad. En ellas se define, de manera cotidiana, la relación entre poder y conocimiento. En la universidad B, varios entrevistados describen un ambiente donde el disenso es no solo permitido, sino esperado. Como señaló EST.PRIV_M_4, “los profesores se sentirían ofendidos si uno no los critica”, mientras que EST.PRIV_M_2 reconoció que al inicio pensaba que los y las docentes eran inaccesibles, pero se sorprendió al descubrir que “escuchan, discuten, no imponen”. Esta percepción de apertura contrasta con la de otras universidades y muestra que la libertad académica depende, en gran medida, del clima pedagógico y de la disposición docente a reconocer al estudiante como interlocutor válido.

Sin embargo, incluso en entornos donde se valora la discusión, la libertad académica no está exenta de límites. Los testimonios muestran restricciones institucionales tanto dentro como fuera del aula. Los y las estudiantes demandan una universidad más abierta y horizontal, capaz de incorporar nuevas perspectivas en sus planes de estudio. Aunque formalmente existe un marco de apertura, las limitaciones aparecen en los silencios curriculares, la falta de acompañamiento docente y la persistencia de corrientes dominantes. En Sociología, universidad B, por ejemplo, algunos estudiantes señalaron que la universidad privilegia líneas de investigación “socialmente válidas”, lo que deja fuera temas emergentes. EST.PRIV_M_3 comentó que “me interesan las comunidades digitales, pero no les interesa para investigarlo sociológicamente”, mientras que EST.PRIV_M_1 observó que “si te dicen que solo tienes que enfocarte en sociología urbana, vas a terminar odiándolo [...] te van a forzar a hacer una cosa que no te gusta” (comunicación personal, 2025).

En otros casos, las limitaciones no se expresan como censura directa, sino como ausencia de recursos y opciones. EST.PRIV_F_5 relató que “una amiga quería hacer su tesis sobre salud pública, pero le cambiaron el tema porque no había asesor”. Lo mismo ocurre con los temas vinculados a género o diversidad: “Durante el mes del orgullo hay actividades, pero después no se permite profundizar” (EST.PRIV_F_4, comunicación personal, 2025). Estas experiencias revelan una paradoja: se promueve discursivamente la libertad académica, pero no se garantiza su ejercicio material ni su continuidad intelectual.

El panorama en Historia de la universidad A reproduce la misma tensión, aunque bajo otro lenguaje. Allí, la frontera no se traza por la corrección política, sino por los límites disciplinarios de lo que se considera “historia”. EST.PUB_M_3 explicó que “muchas cosas de las que la gente quiere estudiar luego son consideradas como no historia por parte de los profesores [...] por ejemplo, muchos temas de historia reciente parecen más ciencia política o sociología que historia” (comunicación personal, 2025). En sus palabras, “se investigan temas que son aceptados [...] pero cuando se sale de lo que se estudia

normalmente no se hace mucho caso”. La ortodoxia disciplinar, en este caso, opera como un mecanismo de exclusión epistémica: fija qué conocimientos son legítimos y cuáles quedan en los márgenes. EST.PUB_F_3 añadió que

hay profesores que no te permiten hacer trabajos si es que no tienes la superespecialización en lo que quieres hacer. Tú no puedes hacer historia sobre la música si no sabes música [...] según él, esas son las herramientas que necesitas.

Estas exigencias, aunque justificadas en nombre del rigor académico, terminan restringiendo la exploración intelectual y la diversidad temática. “Faltan voces, faltan profesores con otras miradas”, resumió EST.PUB_F_1.

En ambos contextos, la igualdad formal no garantiza libertad real. Las estructuras universitarias, bajo su aparente neutralidad, favorecen ciertas agendas y estilos de pensamiento. Se puede hablar, pero dentro de los márgenes de lo permitido. Los mecanismos de validación académica –qué temas se aceptan, quién asesora, qué se publica– funcionan como filtros de poder simbólico que redefinen los límites del conocimiento posible.

Más allá del aula, las jerarquías se extienden a los espacios de participación y cogobierno. En la universidad B, los y las estudiantes reconocen un ambiente relativamente abierto, aunque condicionado por las formas institucionales del diálogo. EST.PRIV_M_4 relató que tiene compañeras que “han estado en espacios con la rectora [...] se sienta, habla y habla, y no deja que le comenten”. Por su parte, EST.PRIV_F_4, quien participó en el consejo de facultad, explicó que “es necesario moderar, rephrasear las propias ideas para que estas sean bien recibidas” (comunicación personal, 2025). Estas experiencias evidencian que el diálogo existe, pero está mediado por jerarquías discursivas: el poder no se expresa solo en las decisiones, sino también en el modo de hablar y ser escuchado.

En la universidad A, las restricciones son más explícitas. Según EST.PUB_F_2, “desde el rectorado sí hay bastante censura, una

censura bien evidente [...] apoyan también a ciertas facultades más que a otras”, y EST.PUB_M_5 añadió con frustración que “los fondos están tan controlados que no te sirven para nada”. Estas limitaciones materiales y políticas refuerzan la distancia entre autoridades y alumnado. EST.PUB_M_1 explicó que

en los consejos de facultad los que participan son el tercio y a veces el centro federado. Yo, como estudiante de base, no me considero apto para hablar con el decanato ni con alguna autoridad [...] Deberían existir otros espacios, por ejemplo, asambleas abiertas.

Aunque algunos reconocen esfuerzos aislados –“La decana, tras la modificación del reglamento, generó un buen espacio” (EST.PUB_M_2, comunicación personal, 2025)–, la sensación general es de exclusión institucional. “Nos hemos quedado esperando que alguien dé el primer paso”, reconoció EST.PUB_M_4.

La falta de confianza en las autoridades convive con la percepción de acaparamiento de espacios por parte del cuerpo docente. EST.PUB_M_6 recordó el caso una recientemente creada revista de ciencias sociales, en el que “el espacio fue usado para que nada más publiquen los docentes [...] Estuvo muy bien que se les critique”. Este tipo de experiencias alimenta una visión desencantada de la academia. “Tengo baja autoestima de la carrera. Considero que somos una casta parasitaria los intelectuales”, concluyó EST.PUB_M_3, sintetizando el desgaste subjetivo que produce la distancia entre el ideal universitario y su práctica cotidiana.

A nivel de apoyo académico y de inserción laboral, las diferencias entre universidades son notorias. En la universidad B, los y las estudiantes valoran las tutorías y el acceso a fuentes, aunque reconocen que las oportunidades dependen del rendimiento individual y las redes personales. En cambio, en la Universidad A, la precariedad institucional condiciona toda la experiencia formativa. EST.PUB_M_2 señaló que “tienen que crearse redes de apoyo con profes amigos o egresados [...] no hay planes de apoyo de la universidad de ningún tipo, ellos se recurren con rifas”. Otro añadió que “no hay apoyo en

la inserción laboral [...] no tenemos oficina de prácticas profesionales, entonces lo que tenemos que hacer es buscárnosla” (EST.PUB_F_2). Incluso las tutorías, en principio concebidas como acompañamiento académico, se otorgan solo en casos de riesgo: “Para tener tutoría necesito jalar el curso. Entonces si no jalaba el curso, no puedo [...] me dijeron que no” (EST.PUB_F_3). A ello se suma la dificultad para acceder a materiales básicos: “Algunos te piden carnet de investigador y para tramitarlo cuesta tiempo y dinero” (EST.PUB_M_5).

En conjunto, los hallazgos revelan una universidad atravesada por tensiones entre poder, resistencia y cambio. Los y las estudiantes ejercen su libertad académica en los márgenes de estructuras jerárquicas que definen qué temas son legítimos, quién puede hablar y bajo qué condiciones. Las demandas no buscan destruir la estructura, sino reformarla desde adentro: una universidad más horizontal, inclusiva y crítica, que no solo hable de libertad, sino que la practique. En última instancia, las tensiones entre docentes, autoridades y estudiantes no son anomalías, sino síntomas de una universidad en disputa, donde la libertad académica se negocia día a día entre la autonomía y el control, entre la posibilidad de decir y el poder de escuchar.

Conclusiones

La investigación demuestra que la libertad académica en el Perú es una práctica social profundamente condicionada por las desigualdades estructurales que atraviesan el sistema de educación superior. Más que un derecho plenamente garantizado, constituye un campo de disputa donde el origen social, el género, la procedencia territorial y el capital cultural determinan quién puede ejercer efectivamente el pensamiento libre. En este escenario, la libertad académica no se vive como un principio universal, sino como una experiencia diferenciada, atravesada por jerarquías materiales y simbólicas.

Las trayectorias estudiantiles analizadas revelan que la autonomía intelectual depende de recursos tangibles –tiempo, conectividad, infraestructura y estabilidad económica–, así como de formas de legitimidad simbólica asociadas al lenguaje, el reconocimiento docente y las redes institucionales. Estas condiciones reproducen desigualdades que fragmentan el campo universitario y restringen la posibilidad de participación plena en la producción del conocimiento. La libertad de investigar o disentir, por tanto, no se limita por censura directa, sino por las estructuras que determinan quién puede sostenerla.

A pesar de ello, los y las estudiantes despliegan prácticas de resistencia y agencia que permiten resignificar su experiencia universitaria. Desde la creación de redes solidarias hasta la apropiación de espacios de debate, los sujetos desafían los límites impuestos por la estructura y reivindican el derecho a pensar desde sus propias condiciones. Sin embargo, estas estrategias individuales y colectivas no bastan para transformar un sistema que continúa reproduciendo exclusiones históricas y jerarquías epistémicas.

Las políticas institucionales orientadas a la equidad han representado un avance parcial, pero todavía insuficiente. La ausencia de una cultura universitaria que entienda la libertad académica como un derecho colectivo y estructural limita la capacidad transformadora de las universidades. Persisten sesgos de género, centralismo y dependencia de paradigmas eurocéntricos que restringen la diversidad del conocimiento. La justicia cognitiva y la inclusión lingüística siguen siendo tareas pendientes para construir una educación verdaderamente democrática.

De esta forma, fortalecer la libertad académica en el Perú exige transformar las condiciones materiales y simbólicas que sostienen la desigualdad educativa. Implica garantizar estabilidad docente, financiamiento público sostenido, acceso equitativo a la tecnología, reconocimiento de saberes locales y mecanismos de participación efectiva. Solo bajo estas condiciones, la universidad podrá consolidarse como un espacio de producción democrática del conocimiento, donde la crítica, la pluralidad y la igualdad no sean privilegios, sino fundamentos del pensamiento libre.

Bibliografía

- Ahmed, Sara (2012). *On Being Included: Racism and Diversity in Institutional Life*. Durham: Duke University Press.
- Ahmed, Sara (2017). *Living a feminist life*. Durham; Londres: Duke University Press.
- Altbach, Philip (2001). Academic Freedom: International Realities and Challenges. *Higher Education*, 41(1-2), 205-219. <https://doi.org/10.1023/A:1026791518365>
- Aula Abierta (2022). *Informe especial: Libertad académica, autonomía universitaria y derechos humanos de las y los universitarios en Las Américas 2021-2022*.
- Bathmaker, Ann-Marie; Ingram, Nicola y Waller, Richard (2013). Higher education, social class and the mobilisation of capitals: Recognising and playing the game. *British Journal of Sociology of Education*, 34(5-6), 723-743. <https://doi.org/10.1080/01425692.2013.816041>
- Benavides, Martin y Etesse, Manuel (2012). Movilidad educativa intergeneracional, educación superior y movilidad social en el Perú: evidencias recientes a partir de encuestas a hogares. Educación superior, movilidad social e identidad. En Ricardo Cuenca (ed.), *Educación superior. Movilidad social e identidad* (pp. 51-92). Lima: IEP.
- Bernasconi, Andrés (2025). Latin America: Weak academic freedom within strong university autonomy. *Global Constitutionalism*, 14(1), 96-117. <https://doi.org/10.1017/S204538172400011X>
- Blommaert, Jan (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, Pierre (1980). *Le sens pratique*. París: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1984). *Homo academicus*. París: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1986). *The forms of capital*. En John Richardson (ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Nueva York: Greenwood.

Bourdieu, Pierre (2008). *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1990). *Reproduction in education, society and culture*. Londres: Sage.

Brunner, José y Miranda, Daniel (eds.) (2016). *Educación superior en Iberoamérica: Informe 2016*. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). <https://cinda.cl/?dfliip=educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016>

Brunner, José y Cristóbal Villalobos (eds.) (2014). *Políticas de educación superior en Iberoamérica, 2009-2013*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.

Butler, Judith (2004). *Undoing Gender*. Nueva York: Routledge.

Chávez, Carmela (2023). *Género y educación superior: una mirada al sistema universitario peruano desde las trayectorias estudiantiles*. Lima: SUNEDU. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/8733/G%c3%a9nero%20y%20educaci%c3%b3n%20superior%20una%20mirada%20al%20sistema%20universitario%20peruano%20desde%20las%20trayectorias%20estudiantiles.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Comisión Interamericana de Derechos Humanos [CIDH] (2021). *Principios Interamericanos sobre Libertad Académica y Autonomía Universitaria*. Organización de los Estados Americanos. https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/principios_libertad_academica.pdf

Crenshaw, Kimberle (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139-167.

Cuenca, Ricardo (2025). La Experiencia de Producción Académica de los Docentes Universitarios Peruanos en un Contexto de Capitalismo Académico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 23(1), 1-18. <https://doi.org/10.15366/reice2025.23.1.004>

De Sousa Santos, Boaventura (2014). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. Londres y Nueva York: Routledge.

Decreto Legislativo 882 de 1996. *Ley de Promoción de la Inversión en la Educación*. 9 de noviembre de 1996. D. O. No. 5975. <https://www.leyes.congreso.gob.pe/documentos/decretoslegislativos/00882.pdf>

Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (eds.) (2018). *The SAGE handbook of qualitative research*. California: SAGE.

Díaz-León, Iván (2023). La realidad de la investigación universitaria en el Perú: el rol de los docentes y estudiantes. *Spirat. Revista Académica de Docencia y Gestión Universitaria*, 1(2), 61-63. <https://doi.org/10.20453/spirat.v1i2.4442>

Fraser, Nancy (2000). Rethinking recognition. *New Left Review*, 3, 107-120.

Gestión (18 de septiembre de 2025). Congreso aprueba la creación de 22 universidades públicas en 15 regiones del Perú. <https://gestion.pe/peru/congreso-aprobo-la-creacion-22-universidades-publicas-noticia/>

Guzmán-Valenzuela, Carolina. (2016). Unfolding the meaning of public(s) in universities: Toward the transformative university. *Higher Education*, 71(5), 667-679. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9929-z>

Guzmán-Valenzuela, Carolina y Barnett, Ronald (2013). Academic fragilities in a marketised age: The case of Chile. *British Journal of Educational Studies*, 61(2), 203-220. <https://doi.org/10.1080/00071005.2013.776006>

Infobae (13 de agosto de 2024). El fin de la reforma universitaria: ¿volvemos a la cultura combi? <https://www.infobae.com/peru/2024/08/13/el-fin-de-la-reforma-universitaria-volvemos-a-la-cultura-combi/>

Infobae (18 de septiembre de 2025). Congreso aprueba la creación de más de 20 universidades: ¿cuáles y dónde quedarán? <https://www.infobae.com/peru/2025/09/18/estamos-regalando-universidades-congreso-aprueba-la-creacion-de-mas-de-20-instituciones-cuales-y-donde-quedaran/>

Kinzelbach, Katrin et al. (2025). *Academic Freedom Index: Update 2025*. FAU Erlangen-Nürnberg; V-Dem Institute. https://academic-freedom-index.net/research/Academic_Freedom_Index_Update_2025.pdf

Lamont, Michéle y Molnár, Virág (2002). The Study of Boundaries in the Social Sciences. *Annual Review of Sociology*, 28, 167-195. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.28.110601.141107>

La República (20 de junio de 2025). Nueva SUNEDU ya ha licenciado a seis universidades denegadas tras la contrarreforma del Congreso. <https://larepublica.pe/sociedad/2025/06/20/nueva-sunedu-ya-ha-licenciado>

Ley 30220 de 2014. *Ley Universitaria*. 9 de julio de 2014. https://www.minedu.gob.pe/reforma-universitaria/pdf/ley_universitaria_04_02_2022.pdf

Pernalet Lugo, Josefrank y Odor Rossel, Ysaelen (2022). El impulso de la investigación científica en las universidades del Perú 1996-2021. *Mérito-Revista de Educación*, 4(10), 11-24.

Marginson, Simon (2016). *The dream is over: The crisis of Clark Kerr's California idea of higher education*. Oakland: University of California Press.

Marginson, Simon (2016). The worldwide trend to high participation higher education: Dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher Education*, 72(4), 413-434. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0016-x>

Medina Coronado, Daniela (2018). El rol de las universidades peruanas frente a la investigación y el desarrollo tecnológico. *Propósitos Y Representaciones*, 6(2), 703-737. <https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.244>

Ojo Público (2 de diciembre de 2019). La mala educación. <https://ojo-publico.com/1506/la-mala-educacion>

Patton, Quinn (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Thousand Oaks: SAGE.

Perú21 (12 de enero de 2025). El Congreso tiene 310 proyectos para crear universidades nacionales al menudeo. <https://peru21.pe/politica/el-congreso-tiene-310-proyectos-para-crear-universidades-nacionales-al-menudeo/>

Reay, Diane (2002). Class, authenticity and the transition to higher education for mature students. *The Sociological Review*, 50(3), 398-418.

Reay, Diana; David, Miriam E. y Ball, Stephen J. (2005). *Degree of Choice. Social Class, Race and Gender in Higher Education*. Londres: Trentham Books.

Reay, Diane; Crozier, Gill y Clayton, John (2009). "Strangers in paradise"? Working-class students in elite universities. *Sociology*, 43(6), 1103-1121. <https://doi.org/10.1177/0038038509345700>

Rivera Cusicanqui, Silvia (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Salvioli, Fabián y Urbina, Natalia (noviembre de 2024). *Libertad académica y democracia desde el universo conceptual de los derechos humanos: desarrollo e implementación de los Principios Interamericanos a la luz de los estándares internacionales* [Informe]. CLAA. https://cafa-claa.org/wp-content/uploads/2024/11/Estudio-FABIAN_NATALIA_FINAL.pdf

Saraví, Gonzalo (2015). *Juventudes fragmentadas: socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: Flacso-México; Ciesas.

Segato, Rita (2016). *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Shaheed, Farida (2024). *Libertad académica*. Naciones Unidas. <https://docs.un.org/es/A/HRC/56/58>

Skeggs, Beverley (1997). *Formations of Class and Gender: Becoming Respectable*. Londres: Sage.

Standing, Guy (2011). *The precariat: The new dangerous class*. Londres: Bloomsbury Academic.

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria [SUNEDU] (2 de octubre de 2019). Sunedu deniega licencia institucional a la Universidad Peruana del Oriente. <https://www.sunedu.gob.pe/sunedu-deniega-licencia-institucional-universidad-peruana-del-oriente/>

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria [SUNEDU] (2 de enero de 2020). Sunedu deniega licencia institucional a la Universidad Peruana Las Américas. <https://www.sunedu.gob.pe/sunedu-deniega-licencia-institucional-universidad-peruana-las-americas/>

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria [SUNEDU] (22 de noviembre de 2024). Lista de universidades con licencia denegada. <https://www.sunedu.gob.pe/lista-de-universidades-denegadas/>

Tello, Mario (2019). *Brecha digital en el Perú: diagnóstico, acceso, uso e impactos*. Perú: Instituto Nacional de Estadística e informática.

Terigi, Flavia (2007). *Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE.

Tribunal Constitucional del Perú. *Caso de la reforma de la Ley Universitaria II, Exp. 00003-2023-AI*; 12 de agosto de 2024. <https://www.tc.gob.pe/jurisprudencia/2024/00003-2023-AI.pdf>

UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. París.

UNESCO (2021). *Reimagining our futures together. A new social contract for education*.

Yates, Julia; Nagra, Rabani y Mantler, Tara (2024). "It Was Kind of Like Everything Was Hitting Rock Bottom All at Once": The impacts of gender-based violence on undergraduate student academic success. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/15210251241289910>

Zavala, Virginia (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Lenguaje y Sociedad*, 17(2), 231-247.

Anexo 1

Tabla 1. Unidades de análisis y criterios de selección

| Unidad de análisis | Institución | Carácter | Muestra | Criterios de selección |
|--------------------|---------------|----------|--|---|
| Estudiantes | Universidad A | Pública | Estudiantes de Historia (últimos ciclos) | Género, procedencia geográfica, ciclo de estudios |
| Estudiantes | Universidad B | Privada | Estudiantes de Sociología (últimos ciclos) Egresados recientes (no más de 2 años de antigüedad) | Género, procedencia geográfica, ciclo de estudios |

Fuente: elaboración propia.

Anexo 2

Tabla 2. Codificación de entrevistas realizadas

| N.º | Actores/as que intervinieron | Vínculo institucional de las y los actores |
|-----|------------------------------|--|
| 1 | EST.PUB_F_1 | Universidad A |
| 2 | EST.PUB_F_2 | Universidad A |
| 3 | EST.PUB_F_3 | Universidad A |
| 4 | EST.PUB_M_1 | Universidad A |
| 5 | EST.PUB_M_2 | Universidad A |
| 6 | EST.PUB_M_3 | Universidad A |
| 7 | EST.PUB_M_4 | Universidad A |
| 8 | EST.PUB_M_5 | Universidad A |
| 9 | EST.PUB_M_6 | Universidad A |
| 10 | EST.PRIV_F_1 | Universidad B |
| 11 | EST.PRIV_F_2 | Universidad B |
| 12 | EST.PRIV_F_3 | Universidad B |
| 13 | EST.PRIV_F_4 | Universidad B |
| 14 | EST.PRIV_F_5 | Universidad B |
| 15 | EST.PRIV_F_6 | Universidad B |
| 16 | EST.PRIV_M_1 | Universidad B |
| 17 | EST.PRIV_M_2 | Universidad B |
| 18 | EST.PRIV_M_3 | Universidad B |
| 19 | EST.PRIV_M_4 | Universidad B |
| 20 | EGR.PRIV_F_1 | Universidad B |
| 21 | EGR.PRIV_F_2 | Universidad B |
| 22 | EGR.PRIV_M_1 | Universidad B |

EST.PUB_F = Estudiante de universidad pública femenina; EST.PUB_M = Estudiante de universidad pública masculino; EST.PRIV_F = Estudiante de universidad privada femenina; EST.PRIV_M = Estudiante de universidad privada masculino. EGR.PRIV_F = Egresada de universidad privada femenina; EGR.PRIV_M = Egresado de universidad privada masculino. Elaboración propia.

Explorando el reto de ejercer el derecho a la libertad académica y la democracia

Miradas desde países centroamericanos

*Clara Arenas, Elizabeth Moreno, Irene Palma, Estela Rivero
y Rodolfo Rubio*

Introducción: ¿Por qué importa la libertad académica?

La Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), reconociendo la necesidad de proteger efectivamente la libertad académica en las Américas, “en respaldo de la Relatoría Especial sobre Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales (REDESCA) y de la Relatoría Especial para la Libertad de Expresión (RELE)”, adopta los Principios Interamericanos sobre Libertad Académica y Autonomía Universitaria durante el 182.º Período Ordinario de Sesiones, celebrado del 6 al 17 de diciembre de 2021 (CIDH, 2021).

En el año 2020, David Kaye, relator especial de las Naciones Unidas (ONU) sobre la promoción y protección del derecho a la libertad de opinión y expresión, abordó en su informe la protección de la libertad académica en el marco del derecho internacional (Kaye, 2020). Para continuar el trabajo realizado por Kaye, se conformó

una iniciativa independiente de la sociedad civil integrada por expertos de nivel mundial, conocida como Grupo de Trabajo sobre la Libertad Académica,¹ que desarrolló y redactó los Principios para la Aplicación del Derecho a la Libertad Académica, incorporados al informe de la relatora Farida Shaheed y convertidos así en parte de la documentación de la ONU, y presentados, a su vez, ante el Consejo de Derechos Humanos en su quincuagésima sexta sesión en mayo del 2024 (ONU, 2024).

La adopción de los Principios Interamericanos sobre Libertad Académica y Autonomía Universitaria por la CIDH y de los Principios para la Aplicación del Derecho a la Libertad Académica por la ONU son hechos de importancia y avance en la promoción, protección y garantía del derecho a la libertad académica en el mundo, y en Latinoamérica en particular. Estos complementan acuerdos internacionales anteriores y a su vez, se ven complementados por relatorías específicas.

Sin embargo, es de común análisis el identificar que su implementación por los Estados y las universidades no solo es mínima, sino que la libertad académica enfrenta desafíos y amenazas en un contexto de aumento de ataques a la autonomía universitaria, tanto en el interior de las universidades como fuera de ellas, en contextos sociopolíticos definidos como de regresión democrática autoritaria.

Hay múltiples elementos que conforman una definición de *libertad académica*, que, como se ha dicho arriba y se verá más adelante, ha avanzado en su alcance. De acuerdo al principio 1 de los Principios Interamericanos sobre libertad Académica y Autonomía Universitaria,

La libertad académica abarca la difusión y debate de conocimientos basados en la propia experiencia o campo de investigación, o en asuntos relacionados con la vida académica en general. Este derecho también abarca la libertad de trabajadoras, trabajadores y estudiantes de instituciones académicas para expresarse con respecto a dichas instituciones y sobre el sistema educativo, entre otros (CIDH, 2021, p. 3).

¹ Véase Grupo de Trabajo sobre Libertad Académica (2024).

En Centroamérica, su deterioro refleja la crisis de los sistemas democráticos, y afecta tanto a las universidades como a la sociedad en general. La imposibilidad de investigar, enseñar, aprender y debatir de manera libre socava la capacidad de respuesta de los países frente a sus desafíos estructurales.

Este documento, producto de una investigación exploratoria, se basa en información recolectada entre febrero y mayo de 2025 a través de entrevistas y revisión documental en medios digitales. Su objetivo es ofrecer un acercamiento al análisis de las prácticas de exclusión, los riesgos, las vulnerabilidades y las formas de resistencia que configuran el panorama actual de la libertad académica en los cuatro países centroamericanos en los que se realizó el estudio.

Marco teórico de referencia

Este estudio examina la libertad académica en Guatemala, El Salvador, Honduras y Nicaragua a través de un enfoque socioecológico, el cual permite comprender las amenazas, prácticas de exclusión, los riesgos de represión y las violaciones a esta libertad, así como las respuestas de actores afectados. Para ello, se definen los conceptos clave que sustentan la investigación, diferenciando la libertad académica de otros derechos conexos, como la libertad de prensa y de expresión, a la vez que se reconoce su intersección con los mismos. Posteriormente, se presenta el modelo socioecológico que guía el análisis de los riesgos y las respuestas en distintos niveles interconectados.

Definición de la libertad académica

La comprensión de la libertad académica se fundamenta en marcos normativos internacionales, incluyendo los Principios Interamericanos sobre Libertad Académica y Autonomía Universitaria (CIDH, 2021), los Principios sobre la Aplicación del Derecho a la Libertad

Académica (ONU, 2024), el artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1999) y el Informe de la Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación (Shaheed, 2024).

De acuerdo con estos instrumentos, la autonomía de instituciones académicas, de investigación y enseñanza es fundamental; además, la libertad académica implica el derecho de toda persona a desarrollar, expresar y difundir libremente pensamientos, ideas, investigaciones, opiniones, conocimientos y saberes de cualquier índole, sin sufrir discriminación, censura, sanción ni interferencia por parte del Estado u otros actores. Incluye la libertad de cátedra, investigación y publicación, el derecho a elegir métodos, contenidos y temas académicos conforme a las prácticas de cada disciplina, y la protección contra represalias por opiniones o trabajos académicos (CIDH, 2021, p. 9).²

Esta definición reconoce que las tareas de generación, comunicación y difusión del conocimiento pueden ocurrir en espacios reconocidos tradicionalmente como “académicos” y constituye un avance frente a concepciones anteriores. Por ejemplo, la UNESCO, en su *Recomendación relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior* (1997), definía la libertad académica exclusivamente como el derecho de los docentes de educación superior a “investigar, enseñar y difundir sin injerencias indebidas” dentro de su campo profesional. Asimismo, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU (1999) reconoció la libertad académica como un elemento propio de la educación superior, distinto pero relacionado con la libertad de expresión.

² La definición incluida en dicho texto establece que “La libertad académica implica el derecho de toda persona a buscar, generar y transmitir conocimientos, a formar parte de las comunidades académicas y a realizar labores autónomas e independientes para llevar a cabo actividades de acceso a la educación, docencia, aprendizaje, enseñanza, investigación, descubrimiento, transformación, debate, búsqueda, difusión de información e ideas de forma libre y sin temor a represalias” (CIDH, 2021, p. 9).

Alcance de la libertad académica

Las actividades de generación, comunicación y difusión del conocimiento no son exclusivas de los investigadores. También los periodistas realizan investigación, análisis y documentación que producen y difunden nueva información, mientras que los activistas y defensores de derechos humanos recolectan y comunican información con fines de incidencia social.

Esta interconexión se representa en el Diagrama 1, que muestra la intersección de roles entre investigadores, periodistas y activistas.

Diagrama 1. Intersección de roles entre investigadores, periodistas, activistas y defensores de derechos humanos



Fuente: elaboración propia.

En contextos de retroceso democrático, todos estos actores enfrentan riesgos y amenazas comunes (Human Rights Watch, 2023; Inter-American Dialogue, 2021). De ahí que la libertad académica deba entenderse en relación con otros derechos fundamentales: la libertad de pensamiento y expresión, la libertad de asociación y de prensa, el derecho a la educación y el derecho a gozar de los beneficios del progreso científico (CIDH, 2021; Shaheed, 2024).

Al tiempo que estas interconexiones demuestran la importancia de la libertad académica, ponen en descubierto también la necesidad de una definición clara del alcance de los distintos principios, las actividades y actores que quedan cubiertos por cada uno. Dado que diferentes actores realizan tareas de investigación y generación, comunicación, difusión y uso del conocimiento, y que la libertad académica se apoya y vincula con otros derechos y libertades fundamentales, ¿cuál es el alcance de la libertad académica?

La literatura reciente subraya que la diferencia esencial entre estos distintos derechos radica en que la libertad académica protege el ejercicio de competencias disciplinares (Scott, 2017), realizadas por quienes tienen la misión profesional de investigar y enseñar (Reed, 20 de marzo de 2023). Es decir, protege el derecho de profesores, investigadores y estudiantes de realizar su trabajo. En contraste, la libertad de expresión protege a toda persona, sin requerir competencia disciplinar. Como explica Robert C. Post (Caplan, 6 de agosto de 2024), el elemento distintivo de la libertad académica es la pertenencia a comunidades académicas y su vínculo con la búsqueda de la verdad en el marco universitario.

En consecuencia, los sujetos de la libertad académica son la sociedad en general (considerando que el conocimiento es un bien público) y las personas e instituciones –profesores, investigadores, estudiantes y centros de investigación– que se dedican regularmente al diseño y conducción de investigaciones científicas. Esto incluye universidades, laboratorios de ideas e investigadores independientes, siempre que su práctica se inserte en un marco metodológico riguroso y autónomo.³

³ Aunque la libertad académica protege a las personas que realizan investigación y la comunicación de sus resultados, las actividades por encargo con metodologías pre-establecidas, como las consultorías, no están sujetas al principio de la libertad de de-

La Tabla 1 resume las actividades, actores y distintas formas de generación y uso del conocimiento, indicando qué derechos los protegen.

Tabla 1. Actividades, actores y derechos involucrados en las tareas de generación, comunicación y utilización del conocimiento

| Actividad | Derecho que la protege | Tipos de actores involucrados |
|--|-------------------------------|--|
| Investigación científica (por ej., diseño de una investigación, recolección de datos, análisis, etc.) | Libertad académica | Profesores/as e investigadores/as universitarios/as e investigadores/as de centros de pensamiento, consultores/as científicos/as, estudiantes y otras personas cuyas funciones laborales involucran el diseño, liderazgo y conducción de investigaciones científicas |
| Generación de conocimiento a partir de otros saberes y metodologías | Libertad académica | Investigadores/as, docentes, estudiantes, autoridades y liderazgos de pueblos indígenas |
| Determinación presupuestaria, elección de autoridades, definición de agendas de investigación, contratación de personal y otras actividades involucradas en la gestión universitaria y de centros de investigación | Libertad académica | Instituciones de educación superior y centros de investigación independientes |
| Docencia en aulas o cátedras universitarias | Libertad académica | Profesores/as universitarios/as y otros instructores/as |

terminación del tema o la metodología. No obstante, la protección contra ataques y hostigamientos por la realización de estas tareas sí se incluye en estos principios.

| | | |
|--|---|--|
| Divulgación académica (en conferencias, publicación de artículos científicos) | Libertad académica y libertad de expresión (en la difusión amplia) | Profesores/as universitarios/as y otros instructores/as |
| Participación en comunidades académicas, espacios de docencia, aprendizaje e investigación sin discriminación | Derecho a la educación y libertad académica | Estudiantes |
| Acceso a la información y uso de la información | Derecho a la educación, libertad académica y libertad de expresión | Población en general |
| Periodismo de investigación | Libertad de expresión y de prensa | Periodistas y reporteros/as investigativos/as |
| Activismo político o social (manifestaciones, campañas políticas, etc.) | Libertad de expresión y de reunión | Población general |
| Activismo político y social relacionado con la defensa del derecho a la educación, de investigación, seguridad laboral en instituciones académicas | Libertad académica Libertad de expresión y de reunión | Estudiantes, profesores/as y trabajadores/as universitarios/as, otros/as investigadores/as |
| Defensa de derechos humanos e incidencia política | Libertad de expresión, asociación y derecho a defender derechos humanos | Activistas y otros/as defensores/as de derechos humanos |

Fuente: elaboración propia.

Libertad académica, violencia epistémica y exclusión del conocimiento

Al depender de la definición de conocimiento disciplinar y académico, el debate sobre la libertad académica se entrelaza con los debates sobre *violencia epistémica*. Spivak (1988) definió este concepto como el proceso por el cual las voces y saberes subalternos son sistemáticamente silenciados o deslegitimados dentro de los sistemas de conocimiento dominantes. De forma similar, Santos (2014) y Grosfoguel (2013) argumentan que las jerarquías coloniales y de poder global han configurado lo que se considera “ciencia” y que otras formas de saber quedan excluidas, como los conocimientos indígenas, afrodescendientes o comunitarios. Desde esta perspectiva, la delimitación de las comunidades académicas y de los saberes que se reconocen como “válidos” puede reproducir exclusiones internas, aun en entornos universitarios autónomos.

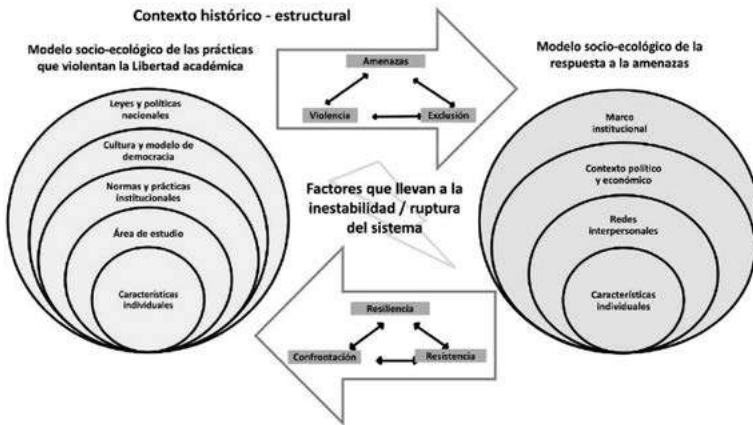
Reconocer estas tensiones es clave en Centroamérica, donde investigadores/as que trabajan en temas sensibles –violencia política, derechos humanos o defensa del territorio– enfrentan altos riesgos de represión y exclusión (Cruz, 2020; Becerra, 2022). De este modo, el análisis de la libertad académica requiere no solo delimitar su relación con otros derechos, sino también problematizar cómo se configuran las exclusiones internas del conocimiento.

Enfoque socioecológico

El estudio de la libertad académica en Centroamérica requiere un marco teórico capaz de dar cuenta tanto de las prácticas de exclusión como de las respuestas resilientes que estas generan. El enfoque socio ecológico ofrece una lente útil para analizar cómo estas dinámicas se configuran en distintos niveles interconectados –estructurales, institucionales e individuales– que se influyen mutuamente y forman un sistema complejo de retroalimentación.

Se entienden las amenazas, violencias, exclusiones y demás violaciones a la libertad académica como parte de un sistema dinámico, en el que los elementos se encuentran en constante interacción: las amenazas y violaciones generan respuestas, y estas, a su vez, transforman las condiciones en que podrían emerger nuevas amenazas, y la forma de las mismas. Ambos elementos –las amenazas a la libertad académica y las respuestas sociales e individuales a estas– deben situarse en un contexto histórico-estructural específico, que determina sus condiciones de ocurrencia y otorga significado a las prácticas

Diagrama 2. Sistema de amenazas, violaciones y respuestas a la libertad académica



Fuente: elaboración propia.

Violencias contra el ejercicio y protección del derecho a la libertad académica según niveles del marco socioecológico

Las prácticas y acciones que amenazan la libertad académica pueden explicarse a través de distintos niveles, siempre enmarcados en un contexto histórico, político y económico. En escenarios de retroceso democrático y autoritarismo, el conocimiento científico –particularmente en ciencias sociales– suele ser percibido como un riesgo para los poderes políticos y económicos (Altbach, 2001; Inter-American Dialogue, 2021). Esto reduce el apoyo a la investigación, flexibiliza el respeto a los marcos normativos, precariza las condiciones laborales del personal académico y restringe la capacidad institucional de proteger a investigadores/as y estudiantes.

En el nivel macrosocial o normativo nacional, las leyes y regulaciones relacionadas con la educación, el desarrollo tecnológico y el apoyo a la ciencia son fundamentales (véase Diagrama 1). Estas normas definen el grado de autonomía universitaria, los derechos y garantías de las/los investigadores y estudiantes, así como los procedimientos de contratación del personal académico. En este nivel, el marco legal puede habilitar o restringir significativamente la libertad académica.

En el siguiente nivel, el contexto sociopolítico y cultural, la cultura democrática predominante influye en la percepción del papel de la ciencia y de quienes la ejercen. La valoración social de la investigación, el apoyo popular a la inversión en ciencia y educación y la disposición de la sociedad a defender a personas investigadoras y estudiantes perseguidas reflejan cuán consolidada está la libertad académica en un país.

A nivel institucional, las normas internas de las universidades y centros de investigación determinan aspectos como la libertad de cátedra, el avance en la carrera académica, los recursos disponibles para investigar y el apoyo institucional ante casos de persecución. Este nivel comprende las normas y reglamentos internos de las instituciones educativas y de investigación en donde se desarrollan las tareas de

investigación, enseñanza y comunicación de la ciencia, tales como los reglamentos sobre contratación de personal académico y de investigación, las estipulaciones sobre el avance en la carrera académica, los derechos de estudiantes y cuerpo docente, la definición de libertad de cátedra, los temas que se apoyan, los recursos prestados a la investigación, el monitoreo, seguimiento, judicialización y otras formas de apoyo (o falta de este) que ofrece la institución en casos de persecución, y las sanciones a las violaciones a la libertad académica.

Dentro de las instituciones académicas y de investigación, diferentes áreas y temas de estudio representan distintos niveles de exclusión y riesgo, pues hay temas que amenazan más directamente a los poderes económicos y políticos. Por ejemplo, las ciencias sociales, los derechos humanos y la investigación relacionada con temas ambientales y el modelo económico extractivista pueden servir para cuestionar las prácticas y decisiones del Estado o la expansión de la iniciativa privada en sectores como la minería. Por tanto, este es un nivel intermedio entre las normas, reglamentos y prácticas de las instituciones de investigación y el último nivel, dado por las características de las personas investigadoras y estudiantes.

En el nivel individual, las características personales de investigadores/as y estudiantes afectan su exposición al riesgo. Factores como la identidad de género, étnica o racial, y la posición socioeconómica se entrecruzan y acumulan, aumentando la vulnerabilidad según la teoría de la interseccionalidad (Crenshaw, 1989). Por ejemplo, mujeres indígenas que investigan en comunidades rurales enfrentan riesgos mucho mayores que hombres no indígenas de clase media.

Respuestas a las amenazas a la libertad académica según niveles del marco socioecológico

Las amenazas a la libertad académica, los patrones de violencia, exclusión y discriminación, y las respuestas que estas generan no son eventos aislados, sino un ciclo de acción y reacción. Un despido injustificado o

la represión de una protesta estudiantil puede activar redes de solidaridad, producir movilización colectiva o, en ciertos casos, desencadenar una escalada represiva (Humans Rights Watch, 2023).

La capacidad de respuesta puede adoptar formas pasivas (asimilación, adaptación), activas (resistencia, resiliencia) o confrontativas (protesta, denuncia pública), tanto de manera individual como colectiva (Scott, 2017; Reed, 20 de marzo de 2023). Estas modalidades son dinámicas: cambian en el tiempo según la intensidad de los ataques, la experiencia previa y el contexto político. Reconocer esta agencia es fundamental para comprender que incluso en situaciones de represión, los individuos y comunidades académicas despliegan estrategias conscientes de resistencia.

La capacidad de respuesta ante las amenazas a la libertad académica también depende de factores en múltiples niveles. A nivel estructural, las leyes, normas y regulaciones nacionales e institucionales determinan cuáles son las acciones y recursos legales a que pueden recurrir quienes han sido víctimas de la exclusión, racismo, criminalización y/o judicialización. Estas leyes, normas y regulaciones dictan también quién podría estar en riesgo de criminalización.

El contexto político y económico dicta en gran medida el entorno en que se dan las respuestas ante las prácticas que violentan la libertad académica. Este contexto influye, por ejemplo, en el tipo y grado de apoyo social que puede recibir una persona o grupo excluido. En algunos casos –como en contextos polarizados– donde los poderes políticos o económicos generan narrativas con el fin de convencer a la población de que la investigación científica es innecesaria o representa un gasto superfluo, puede haber no solo falta de apoyo, sino incluso hostilidad activa hacia quienes son víctimas de ataques. Este tipo de ambiente puede debilitar las respuestas individuales o colectivas y, en ciertos casos, exacerbar la exclusión.

Las redes interpersonales –académicas, profesionales, familiares y sociales– son fundamentales para sostener la resiliencia. Estas redes pueden facilitar acceso a recursos materiales, informativos,

legales o laborales, habilitando respuestas que van desde la denuncia hasta la reubicación en un país más seguro.

Finalmente, las características individuales como la edad, el género, la clase social o la etapa del ciclo de vida (si se tiene hijos pequeños, la dependencia de los padres, etc.) afectan las estrategias posibles. Quienes cuentan con menos recursos tienen menores opciones de movilidad geográfica o de protección personal, lo cual limita su capacidad de respuesta. De ahí la importancia de desarrollar políticas públicas e institucionales.

Nota metodológica

La relación entre democracia y libertad académica es el núcleo del trabajo. En secciones anteriores se ha abordado lo relacionado al concepto de libertad académica. En lo que respecta a *democracia*, se utiliza el término en un sentido amplio, que va más allá del ámbito político, abarcando la diversidad de espacios de la vida social. En el medio político, la democracia tiene una pluralidad de sentidos, debido a las múltiples formas que ha adoptado; aquí se toma como referencia el modelo que combina la participación de los ciudadanos en la gobernanza y la representación legítima de los gobernantes en los intereses de todos los sectores de la población. También se extrapola el término a otros espacios de la vida social donde de igual manera es necesaria la inclusión igualitaria de particulares y grupos históricamente discriminados en la toma de decisiones en los asuntos comunes, e implica respeto y cultivo de las libertades de pensamiento y de expresión, justo lo que puede fomentar la democratización de la sociedad, y lograr superar la discriminación de grupos tradicionalmente marginados, entre ellos pueblos indígenas, etnias, mujeres y toda la diversidad sexual emergente.

Las condiciones de la investigación –temporales, logísticas y de otra índole– llevaron a definir la indagación como un acercamiento exploratorio al estado de la libertad académica y su relación con

la democracia en Guatemala, El Salvador, Honduras y Nicaragua a través de revisión documental en medios digitales y de entrevistas virtuales con interlocutores clave del ámbito de la construcción de conocimiento.

En el caso de la indagación documental, se enfocó en identificar la relación del contenido con los Principios Interamericanos sobre Libertad Académica y Autonomía Universitaria y los Principios para la Aplicación del Derecho a la Libertad Académica.

Ambas estrategias enfocaron el análisis en las preguntas de investigación: las prácticas de exclusión y riesgo en la generación de conocimiento diverso; la naturaleza de los riesgos que se viven en el desarrollo de pensamiento crítico, diverso y plural, así como respuestas resilientes a los riesgos y prácticas que vulneran el ejercicio de la libertad académica.

En el cuadro siguiente se muestra el perfil de las personas entrevistadas en Guatemala, El Salvador y Honduras. En el caso de Nicaragua, la indagación fue exclusivamente documental.

Tabla 2. Perfil de personas entrevistadas

| No. de Entrevistas | País | | | Sector Institución/ Organización | | Edad | Cargo | | | Género | | Adscripción Étnica | | | Experiencias de exclusión vividas | | | |
|--------------------|----------|----------|----------|----------------------------------|----------|----------------|----------|----------|----------|----------|----------|--------------------|----------|-----------|-----------------------------------|----------|----------|------------|
| | ES | GT | HN | Acad. / Univ. | OSC | | Invest. | Docent. | Otro | F | M | Otro | Indig. | M/L | Otro | NO | Directa | Inst./Org. |
| 1. | | | | | | 45 | | | | | | | | | | | | |
| 2. | | | | | | 52 | | | | | | | | | | | | |
| 3. | | | | | | 61 | | | | | | | | | | | | |
| 4. | | | | | | 48 | | | | | | | | | | | | |
| 5. | | | | | | 45 | | | | | | | | | | | | |
| 6. | | | | | | 33 | | | | | | | | | | | | |
| 7. | | | | | | 73 | | | | | | | | | | | | |
| 8. | | | | | | 27 | | | | | | | | | | | | |
| 9. | | | | | | 28 | | | | | | | | | | | | |
| 10. | | | | | | 69 | | | | | | | | | | | | |
| 11. | | | | | | 70 | | | | | | | | | | | | |
| 12. | | | | | | 44 | | | | | | | | | | | | |
| Total | 4 | 4 | 4 | 5 | 7 | Prd. 50 | 4 | 5 | 6 | 7 | 5 | 0 | 2 | 10 | 1 | 3 | 7 | 8 |

Principales hallazgos

Protección de la libertad académica

La libertad académica, según los principios de la CIDH y la ONU, debe considerarse en sentido amplio y multidimensional, en lo relacionado con lo personal –individual– y lo colectivo, así como en lo espacial, es decir, intra o extra espacio académico.

El ejercicio de la libertad académica debe protegerse no solo en instituciones de educación superior –universidad, facultad, escuela, laboratorio, entre otras–, sino en espacios que exceden el académico, comprendiendo que quien realiza actividades académicas lo hace también fuera de esos espacios concretos –principio 1 de CIDH. El derecho a la libertad académica es aplicable no solo a docentes, investigadoras/res, sino también a las personas que conforman la comunidad universitaria –estudiantes, trabajadoras y trabajadores (Salvioli y Urbina, 2024, pp. 76 y 77).

La libertad académica “no aparece como tal en los tratados internacionales de derechos humanos, no obstante, se fundamenta jurídicamente en una serie de disposiciones, en particular las relativas a los derechos a la educación” (Shaheed, 2024, p. 5). Y como lo indica el principio 1 de la ONU, la libertad académica está protegida por las normas internacionales vigentes en materia de derechos humanos y por los principios internacionales de educación.

Las constituciones de los cuatro países incluidos en el estudio no contienen un artículo específico que refiera a la libertad académica como un derecho. Sin embargo, las cuatro constituciones contienen artículos referidos al derecho a la educación –y su protección–, la investigación, la difusión del conocimiento, la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra, la libertad de expresión y la autonomía de las instituciones de educación superior.

Riesgos de la protección de la libertad académica

El caso de Nicaragua representa una situación particularmente significativa en el contexto centroamericano de la libertad académica. Desde el inicio de la crisis sociopolítica en 2018, se ha producido un proceso sistemático de restricciones y cierres en el sistema universitario nacional; el Estado nicaragüense ha implementado una serie de medidas que ha transformado profundamente el sistema universitario. La cancelación de la personería jurídica de más de cuarenta universidades (ONU, 2024), así como la imposición de controles ideológicos, ha debilitado los espacios de producción de conocimiento independiente.

El gobierno nicaragüense ha argumentado que algunas universidades habrían incurrido en irregularidades administrativas o en actividades contrarias a la legislación vigente, incluyendo el presunto uso de fondos extranjeros con fines de desestabilización. Sin embargo, informes de organismos internacionales señalan que estas medidas se enmarcan en un patrón de represión más amplio que busca suprimir la disidencia y controlar el pensamiento crítico (Human Rights Watch, 2024; ONU, 2024).

En Guatemala existe preocupación y hay denuncias, a nivel nacional e internacional, relacionadas con la libertad académica, particularmente en la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC), única universidad pública en el país. Se trata del deterioro, la cooptación de la universidad y casos de persecución penal contra defensoras y defensores de la libertad académica (Unidad de Protección a Defensoras y Defensores de Derechos Humanos - Guatemala [UDEFEHUA], 2024).

En El Salvador se observa una continua y acelerada “devaluación de la libertad académica”, lo que se suma a indicadores y análisis que hacen referencia a “la vigencia y el avance de condiciones y tendencias autocráticas” (Orellana, 2024).

En Honduras, la libertad académica enfrenta serias amenazas, como la erosión de la autonomía universitaria, intentos de mercantilización de la educación superior, amenaza latente de pérdida de la autonomía universitaria desde la crisis política del 2009 y precarización del trabajo académico (Suazo, 15 de junio de 2020).

Implementación de la protección a la libertad académica

Ante los riesgos y débil protección a la libertad académica en los cuatro países, los principios de ONU y CIDH brindan elementos a considerar para la definición de acciones que se encaminen a la protección de la libertad académica.

El principio 2 de la ONU refiere que el pleno respeto del derecho a la libertad académica requiere que los Estados construyan marcos adecuados tanto en la legislación, como en la política y la práctica, que garanticen el respeto, protección, promoción y disfrute de este derecho. Así, estos marcos jurídicos deberán garantizar la protección de la libertad académica en la legislación, las políticas (protección *de jure*), así como en la práctica (protección *de facto*) (ONU, 2024).

La protección de la libertad académica –principio I de ONU– está ligada al principio XVI de la CIDH. Este último refiere al deber de implementación, que indica que los Estados y las instituciones académicas deben adoptar medidas para la aplicación de todos los principios. Deber que abarca a la institución educativa superior, así como a todas las personas dentro de estas, a terceros y particulares relacionados con la actividad investigativa y académica en general.

La relatora especial sobre el derecho a la educación, Farida Shaheed, en su informe sobre libertad académica (2024, p. 7), hace referencia a la falta de un enfoque de la libertad académica uniforme entre los países en relación a su condición jurídica, su concepción y su alcance. Considera que las garantías constitucionales y regulaciones nacionales en relación con la libertad académica muestran diferencias de enfoques y notables deficiencias con relación a su protección.

Autonomía de las instituciones académicas

La protección, promoción y disfrute de la libertad académica requieren de la autonomía de las instituciones académicas (principio 3 de ONU). La autonomía de instituciones académicas debe ser

garantizada, promovida y protegida por el Estado; también refiere a deberes y responsabilidades de las instituciones de educación superior en el cumplimiento del derecho a la educación, el respeto de los derechos fundamentales de las personas que integran la comunidad académica; la transparencia de su gestión, financiación y toma de decisiones (principio II de CIDH).

Limitaciones y riesgos a la autonomía. Financiamiento y cambios legales

La autonomía y libertad académica, fundamentales para la enseñanza, investigación y expresión en el ámbito de la educación superior, particularmente pública, puede verse limitada o coartada por la forma en la que se maneja el financiamiento estatal. Las características del financiamiento estatal pueden tender a generar presiones en la enseñanza, la investigación y el quehacer universitario, provocando que se alineen con las prioridades o ideologías políticas de los gobiernos y afectando la autonomía universitaria.

En Nicaragua los cambios legales y las intervenciones administrativas han sido acompañados por la reducción del financiamiento público y por procesos de vigilancia estatal sobre el personal académico (Scholars at Risk, 2024). Esto ha deteriorado gravemente el ejercicio de la libertad de cátedra y el derecho a la educación superior.

En El Salvador, se debate una propuesta de Ley de Educación Superior, presentada por el Ministerio de Educación a la Asamblea Legislativa. Se señala que esta propuesta de ley tiene una omisión preocupante:

La ley prácticamente ignora la existencia de la Universidad de El Salvador; la deja como una universidad más, ignorando que es la única universidad pública del país y la más antigua, que más de un tercio de los estudiantes universitarios estudian ahí, y que la constitución le confiere autonomía (López Bernal, 29 de mayo de 2024).

El Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) declaró en julio del 2024, a través de un comunicado, su postura frente a los desafíos que enfrenta actualmente la Universidad de El Salvador (UES), haciendo referencia a los posibles efectos negativos de una nueva ley que podría comprometer su autonomía y su papel en el desarrollo económico y social del país. Solicita a la Asamblea Legislativa que realice una consulta amplia y democrática sobre el proyecto de la nueva Ley de Educación Superior, para asegurar que reconozca el rol de la UES, su autonomía académica y garantice el acceso a la educación superior para las generaciones futuras (Aula Abierta, 2024).

En Honduras, en sesión del Congreso Nacional (2020) se plantea la propuesta de crear una comisión o consejo superior para dirigir la educación superior, con mecanismos de control a la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), “lo que viola y en caso de darse, elimina la autonomía universitaria” (Suazo, 15 de junio de 2020).

Prácticas de exclusión

Exclusiones temáticas e ideológicas

Uno de los aspectos de mayor recurrencia en las menciones de las personas entrevistadas es la censura directa o la autocensura frente a ciertos temas que las élites políticas, económicas y religiosas consideran sensibles o disruptivos. Temas como derechos humanos, feminismos, diversidad sexual, memorias del conflicto armado, modelos de desarrollo extractivistas, cambio climático, derechos indígenas y corrupción son objeto de vigilancia y hasta sanción.

Algunos académicos en universidades, centros de investigación independientes y organizaciones sociales o comunitarias que se dedican o aportan a la construcción de conocimiento y que trabajan estos temas son frecuentemente estigmatizados. Este estigma funciona como un dispositivo de control ideológico, que se traduce en

obstáculos para publicar, enseñar, acceder a financiamiento o ascender profesionalmente. En muchos casos, la autocensura se impone como mecanismo de supervivencia profesional ante la falta de garantías institucionales. Esta situación limita el alcance transformador de las universidades (públicas y privadas) y las somete a una lógica de homogeneización del pensamiento.

Precariedad laboral e institucional

Las condiciones de empleo en el ámbito universitario, particularmente en las ciencias sociales y humanidades, están marcadas por una precarización estructural. La contratación por horas clase, la ausencia de estabilidad laboral, la falta de acceso a prestaciones básicas y los salarios bajos son prácticas generalizadas en los países estudiados. Estas condiciones hacen inviable el desarrollo de una carrera académica sólida, especialmente para docentes jóvenes o críticos.

Las entrevistas refieren a casos, especialmente en El Salvador y Guatemala, donde a docentes que cuestionan el *statu quo* institucional, político, económico o ideológico no se les renuevan sus contratos, son marginados de asignaturas clave o se les niega participación en espacios de decisión académica. Esto crea un entorno de competencia, individualismo y silencio institucional. La precariedad no solo debilita la calidad de la educación, sino que opera como una forma encubierta de censura y represión, donde el miedo a perder el empleo impide el ejercicio pleno de la libertad académica.

Ambos mecanismos forman parte de una especie de pinza que presiona por dos vías a los académicos. La primera opera de manera personal (censura y autocensura) y la segunda, en forma impuesta en el entorno institucional (precarización laboral como estrategia sistemática). El resultado de esta dinámica es el debilitamiento, cuando no ausencia, de un horizonte para la construcción de un conocimiento innovador y crítico.

Represión y control ideológico

En las entrevistas realizadas en El Salvador, Guatemala y Honduras, de diferentes formas, manifestaciones e intensidades, se documentaron acciones sistemáticas de grupos de interés económico y político sobre instituciones de educación superior, especialmente aquellas que históricamente han promovido una visión crítica, autónoma o progresista. Estas intervenciones pueden incluir recortes arbitrarios o retardos en las entregas presupuestarias; nombramientos políticos o cooptación de órganos de gobierno universitario; cierre de carreras, programas y universidades, así como criminalización de autoridades, docentes y estudiantes.

El discurso público dominante promueve una narrativa de “despolitización” que en la práctica equivale a cuestionar, debilitar y eliminar cualquier forma de pensamiento divergente. La represión también se extiende al ámbito simbólico: se desacredita a las y los investigadores académicos y docentes que buscan trabajar con sectores populares, se ridiculiza a las ciencias sociales, y se promueven modelos tecnocráticos subordinados al mercado. Este contexto configura un clima de incertidumbre y hasta de miedo que inhibe la participación y neutraliza la función crítica de la universidad.

Influencia/cooptación política

Desde una perspectiva complementaria, la autonomía y la libertad académica universitarias se ven coartadas, debilitadas y cooptadas cuando las autoridades universitarias y otros actores de la comunidad académica entablan relaciones comprometedoras o se vinculan directamente con personas, grupos o sectores con poder económico o político –lícitos e ilícitos. Esta situación da lugar a que la autonomía, la generación de conocimiento crítico y la libertad académica se repriman de diversas formas, ya sea con el aparente apoyo o desde el estamento académico mismo.

El caso de Nicaragua muestra cómo la vulneración sistemática de la libertad académica puede contribuir al deterioro de la democracia. La destrucción de espacios universitarios autónomos, ahora dirigidos desde el Estado, ha tenido un impacto profundo sobre la producción de conocimiento y sobre el ejercicio de los derechos fundamentales.

La libertad académica en El Salvador enfrenta desafíos en su plena implementación y ejercicio, especialmente en lo que respecta a la libertad de cátedra y la autonomía universitaria. Existen preocupaciones sobre posibles restricciones y la necesidad de fortalecer las políticas institucionales que garanticen un entorno seguro para la investigación y el desarrollo académico. La continua y acelerada devaluación de la libertad académica en este país, “se suma a la confirmación, que ya vienen haciendo otros indicadores y análisis disponibles (por ej., Freedom House), de la vigencia y el avance de condiciones y tendencias autocráticas que, según parece, echarán raíces aún más profundas en los próximos años” (Orellana, 2024).

En Honduras, preocupan las acciones que provienen desde actores y funcionarios de la UNAH, así como de grupos empresariales “que buscan mercantilizar la educación superior, para otorgar títulos sin control, para los que puedan pagar”, perdiendo de esta forma el carácter de la educación superior y su autonomía (Suazo, 15 de junio de 2020).

En Guatemala, la autonomía de la USAC se ha visto violentada por la injerencia política, la corrupción que ha puesto en riesgo su funcionamiento y capacidad de formar profesionales críticos. En el año 2022 las elecciones a rector se vieron intervenidas en su realización y fue cuestionada, así, la elección del candidato ganador. Las protestas ante esta elección anómala fueron reprimidas y docentes, estudiantes y otras/otros integrantes de la comunidad educativa universitaria, criminalizados y judicializados.

En Guatemala, tanto la USAC como facultades de derecho de universidades privadas participan en la conformación de las Comisiones de Postulación, que tienen la función de seleccionar a quienes

integrarán las listas para puestos en la Corte de Constitucionalidad (CC), Jefatura del Ministerio Público (MP), Magistrados al Tribunal Supremo Electoral (TSE), Magistrados de la Corte Suprema de Justicia (CSJ). Este hecho ha llevado a la proliferación de universidades privadas, así como al tráfico de influencias y vinculación de autoridades universitarias a grupos de poder político y económico.

El caso “Toma USAC”, presentado ante la CIDH en su décimo período de sesiones –julio 2024–, referido a la situación de la libertad de expresión y libertad académica en Guatemala, es ilustrativo de la situación de cooptación de la única universidad pública en el país (UDEFEQUA, 2024). Los puntos de la denuncia ante la CIDH refieren a la preocupación sobre la libertad de expresión y libertad académica, deterioro y cooptación de la USAC y represión durante varios años al movimiento estudiantil.

Murphy Paiz, exrector de la USAC, toma posesión en 2018 y renuncia en 2021; fue vinculado y ligado a proceso por el caso denominado “Comisiones Paralelas 2020” (tráfico de influencias para la conformación de Comisiones de Postulación), en el que los sindicatos son acusados de influir indebidamente en el proceso de elección de magistrados a las Salas de Corte de Apelaciones y Magistrados de la CSJ.

Exclusión epistémica

Una constante en las valoraciones de las personas entrevistadas es que en las universidades ocurre una jerarquización de los saberes, que margina las perspectivas críticas, decoloniales, feministas, indígenas y comunitarias. Las disciplinas y metodologías que no responden al canon positivista o técnico –como la antropología crítica, la historia oral, los estudios culturales, las epistemologías del sur o las pedagogías populares– reciben menor reconocimiento institucional, menores recursos y menor legitimidad académica.

Los investigadores que abordan estos enfoques reportan obstáculos para obtener becas, publicar en revistas reconocidas o ser

evaluados favorablemente en procesos de promoción. En muchos casos, se desestima su trabajo como “militante” o “subjetivo”. Esta exclusión epistémica contribuye a una universidad elitista y desconectada de las realidades populares, que reproduce el colonialismo del saber y desconoce las múltiples formas legítimas de construir conocimiento.

La información recabada apunta a que los mecanismos de control no se limitan al Estado, ya que las propias estructuras internas universitarias reproducen patrones de exclusión mediante el uso político de los concursos docentes y de investigación, la precarización laboral sistemática, la falta de actualización curricular y la ausencia de procesos democráticos internos transparentes, como la elección de autoridades o la asignación de fondos para investigación.

En este contexto, la frecuencia de los actos de exclusión puede entenderse como un síntoma de una crisis estructural en la relación entre universidad, democracia y libertad académica. Esta crisis se sostiene por la normalización de la violencia institucional, el uso del miedo como herramienta de control y la desarticulación de posibilidades de contención y defensa. Las universidades, lejos de ser espacios autónomos de pensamiento, se revelan como territorios disputados, donde confluyen intereses políticos, económicos, religiosos, ideológicos y disciplinarios.

Pueblos indígenas, el caso de Guatemala

La protección a la libertad académica con relación a los pueblos indígenas refiere a que la educación de o hacia los mismos responda a sus necesidades, su identidad, cultura, idioma e historia, sus conocimientos y formas de generarlos.

En el caso de Guatemala, en la USAC existen escasos estudios sobre el desempeño de la universidad en todos los ámbitos y niveles, y es necesario profundizarlos en el marco de la construcción de una política de información para la toma de decisiones enfocadas en el mejoramiento del rendimiento de la enseñanza con una perspectiva

de inclusión que abarque a la población estudiantil indígena (Sacayón Manzo, 2012).

El estudio de Eduardo Sacayón (2012) comprueba que el acceso a la educación superior favorece a la población ladina/mestiza y es más limitado para población indígena y mujeres, que queda segregada en carreras de ciencias sociales. Indica Sacayón que

en Guatemala existen 13 universidades privadas y 1 universidad estatal, ninguna de las cuales tiene una política y un programa dirigido a incrementar el acceso de colectivos étnicos o femeninos a sus aulas, a pesar de las necesidades que marcan ambos grupos de población (Sacayón Manzo, 2012, pp. 25-26).

Guatemala cuenta con tres entidades de estudios superiores mayas, a quienes el Consejo de la Enseñanza Privada Superior no les ha dado reconocimiento. La USAC, a pesar del crecimiento estudiantil, no ha sido inclusiva en términos de población indígena: el acceso a estudios universitarios es muy bajo, particularmente de mujeres indígenas y en zonas rurales; no hay apertura a sus saberes y conocimientos y no se les considera en la toma de decisiones (Instituto de Investigaciones Políticas y Sociales [IIPS], 2021).

Racismo y discriminación

En un estudio realizado por docentes de la Escuela Superior de Arte (ESA) de la USAC, se refiere que temas relacionados con racismo y discriminación son abordados en el curso de Antropología Aplicada; sin embargo, es común observar prácticas racistas en el aula y en la universidad, tanto en docentes como en estudiantes. Un ejemplo que presenta este estudio refiere cómo un docente identifica a estudiantes como indígenas solo por su apellido, siendo esto más significativo que su talento, lo que reproduce estereotipos como el color de piel y apellido (Velásquez, 2019).

Para Velásquez la universidad, y la ESA en particular,

necesita una fuerza más activa en el tema: apoyar al estudiante, desde concientizar a cada grupo durante su ingreso, hasta aplicar políticas de actuación claras [...], sistemas de denuncia efectiva y anónima [...]; ello con el fin de promover la erradicación del racismo, pero sobre todo, de apoyar a los estudiantes que son víctimas, con el objetivo primario de evitar la deserción estudiantil (Velásquez, 2019, pp. 6 y 7).

Balance de hallazgos sobre las prácticas de exclusión

En la tabla que se encuentra a continuación se registran las valoraciones de las personas entrevistadas con respecto a las prácticas de exclusión que ocurren tanto en los espacios universitarios como en otros. Si bien podrá observarse que hay aspectos coincidentes en los tres países, también se encuentran diferencias de intensidad y de formas de exclusión.

En el caso de los espacios universitarios puede observarse que los tres países comparten la característica de exclusiones relacionadas con afinidades políticas; pero en El Salvador destaca con más fuerza el manejo político del presupuesto de la universidad pública por parte del régimen y su impacto en el ámbito de las contrataciones, así como una situación de exclusión o de acoso a universidades privadas.

En cuanto a otros espacios de construcción de conocimiento, en los tres países se describe la inseguridad que supone desarrollar investigación crítica y tocar temas como extractivismo, género y vulneración de derechos. En Guatemala y El Salvador hay coincidencia en cuanto a la criminalización y la judicialización (enjuiciamiento) como formas de represión. En El Salvador hay legislación reciente sobre ONG que se considera obstaculiza la posibilidad de investigación.

Tabla 3. Experiencias de exclusión por país y espacio

| País | Espacio | Valoraciones de las personas entrevistadas | Balance por país y espacio |
|-------------|--|--|---|
| El Salvador | Universidades (públicas o privadas) | <ul style="list-style-type: none"> -Manejo político del presupuesto -Cierre paulatino de plazas fijas -En el ámbito interno, exclusiones por no afinidad con autoridades -Falta de presupuesto -No se consideran ciencias las ciencias sociales, no se reconoce el método cualitativo, se priorizan esfuerzos de preparación técnica -Lenguaje peyorativo -Censura a ciertos enfoques: género, LGBTIQ -Exclusión de la posibilidad de aportar a la gestión pública desde lo académico - Exponentes de universidad privada atacados por ejércitos de troles del régimen -Enjuiciamiento por enriquecimiento ilícito de académicos de prestigio que se ven imposibilitados de hacer trabajo académico en los próximos años | <ul style="list-style-type: none"> -El manejo político del presupuesto se atribuye al régimen, así como el cierre de plazas fijas, que se ubica dentro de un proceso de ajuste del mismo -La mirada sobre las universidades privadas incluye restricciones por la posición conservadora de algunas relativas a temas y a qué es ciencia -Se anota un hostigamiento o marginación por parte del régimen -La mirada desde los otros espacios de generación de conocimientos ubica la represión como proveniente del régimen |
| | Otros espacios | <ul style="list-style-type: none"> -Represión cuando se visibilizan vulneraciones a derechos -Nueva ley de ONG desde la que se ejerce vigilancia constante a centros que hacen estudios de diagnóstico sobre la realidad nacional y propuestas al gobierno -Persecución a las ideas progresistas y a posibles nuevos liderazgos | |
| | Fuentes: entrevistas realizadas y codificadas E.2, E.4, E.8 y E.10 | | |

| | | | |
|---|-------------------------------------|---|--|
| Guatemala | Universidades (públicas o privadas) | <ul style="list-style-type: none"> -Manejo de recursos según afinidades políticas -Falta de actualización de malla curricular que trae como consecuencias dificultad para abordar problemas contemporáneos -Control sobre docentes e investigadores no afines (acoso laboral) | <ul style="list-style-type: none"> -La exclusión en la universidad pública se describe como un problema que se gesta internamente -Las exclusiones desde otros espacios se describen como provenientes del contexto nacional |
| | Otros espacios | <ul style="list-style-type: none"> -Temas que se investigan, pero sobre los que no se puede ser explícito (como extractivismo, criminalización) por razones de seguridad -El sistema educativo excluye la experiencia y las luchas de los pueblos indígenas -No se reconoce a las universidades indígenas | |
| Fuentes: entrevistas realizadas y codificadas E.1, E.3, E.11 y E.12 | | | |
| Honduras | Universidades (públicas o privadas) | <ul style="list-style-type: none"> -En el espacio laboral docente , obstáculos de acceso por estigmatizado por criterios sectarios y autoritarios. -Restricción de financiamiento para análisis críticos -Reducción sustancial a la investigación social y divulgación de resultados sin filtro de lo políticamente correcto | <ul style="list-style-type: none"> La mirada sobre la universidad pública describe la problemática interna, mientras que la que se origina en otros espacios describe exclusiones provenientes del contexto nacional |
| | Otros espacios | <ul style="list-style-type: none"> -Limitación para investigar temas de género, LGBTIQ, corrupción, DDHH y constitucionales -Cuestionamiento a posiciones críticas; se les vincula con partidos políticos | |
| Fuentes: entrevistas realizadas y codificadas E.5, E.6, E.7 y E.9 | | | |

Hallazgos relativos a riesgos y vulnerabilidades acumuladas

Criminalización del pensamiento crítico y desplazamiento forzado

Uno de los efectos de las formas de vulneración de la libertad académica documentado tiene relación con la creciente criminalización y judicialización del ejercicio del pensamiento crítico en universidades y otros espacios de construcción de conocimiento. En varios países de la región, profesores, investigadores, estudiantes y otros generadores de conocimiento han sido objeto de amenazas, procesos judiciales, hostigamiento mediático y vigilancia estatal o de autoridades universitarias por el simple hecho de cuestionar políticas públicas, acompañar luchas sociales, investigar violaciones de derechos humanos o denunciar corrupción interna en la universidad.

El caso más extremo es el de Nicaragua, seguido de cerca por Guatemala. Ambos países muestran criminalización y judicialización de personas críticas. En El Salvador, de acuerdo a los documentos revisados, se prevé una agudización de la situación a partir de la discusión de la Ley de Educación Superior y de la intensificación observada de los controles sobre personas. Y en cuanto a Honduras, la escasa documentación existente coincide en que a partir de la crisis de 2009 y la irrupción del Ejército en la Universidad se vienen observando acciones en contra de la libertad académica.

La judicialización se manifiesta en acusaciones infundadas, allanamientos, detenciones arbitrarias o citaciones judiciales. En general, la criminalización opera de forma sutil mediante campañas de desprestigio, censura encubierta o eliminación de espacios de participación académica. Estas acciones no solo buscan castigar al individuo, sino enviar un mensaje disuasivo a toda la comunidad universitaria: pensar críticamente es peligroso.

Como consecuencia, numerosos académicos se han visto obligados a abandonar sus líneas de investigación o incluso exiliarse por

razones de seguridad. El desplazamiento forzado de personal docente y de investigadores no solo representa una pérdida de talento, sino que rompe procesos colectivos de formación, memoria y construcción de conocimiento situado.

Ruptura del vínculo entre universidad y sociedad

La represión, la criminalización y la judicialización también han tenido un efecto corrosivo en el vínculo histórico entre las universidades públicas y los sectores populares. En diversos contextos, las instituciones de educación superior habían construido relaciones de colaboración con movimientos sociales, comunidades indígenas, organizaciones feministas, colectivos estudiantiles y otros actores de la sociedad civil.

Sin embargo, el clima de persecución, desconfianza y censura ha llevado a una erosión progresiva de estas relaciones. Las universidades que antes eran espacios de reflexión conjunta y articulación social ahora tienden al aislamiento, por temor a represalias o por alinearse con agendas oficiales que excluyen lo comunitario.

Esta desconexión implica una pérdida significativa de la pertinencia social de la investigación, que deja de responder a las urgencias de los territorios y se encierra en dinámicas burocráticas y tecnocráticas. Además, priva a las comunidades de un aliado estratégico en sus luchas por derechos, memoria, autonomía y desarrollo integral.

Impacto emocional y migración académica

El entorno represivo y precarizado en el que se desarrolla la actividad académica en los países de la indagación genera un profundo desgaste emocional. Las personas entrevistadas refieren altos niveles de ansiedad, miedo, frustración, agotamiento y sentimientos de

desesperanza, especialmente entre mujeres jóvenes, personas LGBTIQ+ e investigadores con agendas críticas.

El temor a represalias, la presión institucional, la falta de reconocimiento, el aislamiento y la autocensura sostenida generan un estado permanente de estrés psicosocial. Con frecuencia se reporta somatización de ese estrés, pérdida de motivación para investigar y afectación de la salud mental.

Como respuesta a este deterioro emocional e institucional, se observa un fenómeno creciente de migración académica, con frecuencia vinculada a cambios en temas de investigación y a los ámbitos de trabajo, por ejemplo, hacia el sector privado dentro de cada país o hacia el extranjero para aprovechar oportunidades. Se opta por abandonar el ámbito universitario al no encontrar condiciones mínimas para desarrollar una carrera digna y segura. Esta fuga de capacidades agudiza la crisis de las universidades públicas y debilita su función como espacios de producción crítica del conocimiento.

Evolución de la percepción del riesgo

Aun en el marco de un estudio exploratorio y habiendo algunos casos en los que las personas entrevistadas trasladaron la percepción de que “las cosas siempre han sido así”, es posible discernir procesos de evolución del riesgo, compartido con movimientos sociales y comunidades, que corren quienes trabajan en la construcción de conocimiento desde una perspectiva crítica y en relación con aquellos.

A) Espiral de odio de género

- Inicio: visibilidad pública (investigación, vocerías, protestas).
- Escalada: desde discurso machista y hordas digitales, violencia sexual o simbólica, hasta utilización de procesos penales.
- Clímax: exilio o cárcel selectiva de lideresas; cierre o debilitamiento de programas estatales de apoyo.

Por ejemplo, Ciudad Mujer en El Salvador⁴ o la dificultad en obtener apoyo para la realización de estudios desde una perspectiva de género prácticamente en todos los países incluidos en esta investigación.

B) De la palabra al expediente

- Inicio: defensa territorial indígena y campesina basada en sistemas normativos propios e investigación.
- Escalada: desde la invalidación del “valor de la palabra” en los acuerdos y su sustitución por registros notariales espurios, estigmatización (“usurpadores”), hasta el uso de policía y fiscalía.
- Clímax: desalojos forzados de comunidades indígenas y campesinas, desplazamiento, desprestigio mediático (“haraganes” vs. “emprendedores”, por ejemplo, en Guatemala) o violencia letal.

C) De la autonomía al clientelismo (universidad pública)

- Década de 1990: existencia de planta docente estable.
- 2010-hoy: precarización de la inserción laboral docente a través de contratos por horas, chantajes a personas investigadoras y docentes por parte de diversos actores universitarios con el propósito de causar miedo e inseguridad, censura al pensamiento crítico, así como el mantenimiento de currículas y contenidos que no se han actualizado en décadas.
- Implicación: deterioro de la calidad educativa, autocensura pronunciada por parte de docentes (en Guatemala), carrera de sociología en crisis.

D) Juventud como sujeto punible

- Inicio: organización de sectores de la juventud por la autonomía universitaria o derechos humanos.

⁴ Este programa gubernamental que ofrecía integral a mujeres víctimas de violencia de género ha sufrido severos recortes presupuestarios desde 2019, que se han intensificado entre 2022 y 2026.

- Escalada: imposición de medidas de seguridad del campus, leyes antipandillas usadas también contra el activismo social, pudiéndose llegar hasta la torturas y asesinatos.
- Resultado: miedo, apatía, pero también nuevas olas de militancia digital.

Hallazgos alrededor de riesgos diferenciados y exclusión interseccional

Los impactos de la crisis de la libertad académica en los cuatro países incluidos en la investigación no son homogéneos. Los datos de campo muestran que existen *condiciones diferenciadas de riesgo y exclusión* que se profundizan en función del género, la diversidad sexual, la edad, el origen étnico, el territorio y la posición institucional. Esta dimensión interseccional es clave para entender cómo se acumulan y entrecruzan las vulnerabilidades en el espacio universitario.

Mujeres y personas LGBTIQ+: doble vulnerabilidad, estigmatización y violencia simbólica

Las mujeres académicas enfrentan una doble carga estructural: por un lado, deben lidiar con la precariedad laboral, la censura temática y la represión generalizada que afecta a todos los actores universitarios críticos; por otro lado, experimentan formas específicas de violencia simbólica, acoso laboral o sexual, exclusión de espacios de toma de decisiones y deslegitimación de sus saberes.

A esto se suma la violencia sistemática contra personas LGBTIQ+, cuyas identidades y trabajos de investigación suelen ser desautorizados por no ajustarse a las normas de género y sexualidad hegemónicas. Por su parte, las personas que abordan temas de feminismos, diversidad sexual, derechos reproductivos o masculinidades críticas enfrentan estigmatización, aislamiento institucional y, en muchos casos, violencia verbal o física. Estos

riesgos se intensifican cuando hay visibilidad pública o militancia política, lo que genera efectos de autocensura, desgaste emocional y retirada de la vida académica.

En algunos países incluso se han utilizado normativas institucionales negacionistas (como en el caso de El Salvador) o códigos de ética conservadores para disciplinar o sancionar a docentes y estudiantes por prácticas o divulgación de contenidos “controversiales”, lo que evidencia un uso instrumental del reglamento como forma de represión.

Pueblos indígenas: exclusión epistémica y racismo institucional

Los pueblos indígenas siguen siendo excluidos de la vida universitaria, no solo por las barreras de acceso educativo, sino por la deslegitimación de sus saberes, prácticas pedagógicas y metodologías de investigación. Esta exclusión no se limita a una falta de representatividad: se trata de un racismo epistémico estructural, donde lo indígena se percibe como folclórico, premoderno o irrelevante para los estándares académicos “formales”.

Académicos indígenas o aliados que trabajan con epistemologías ancestrales, pensamiento comunitario o defensa del territorio son con frecuencia marginados de convocatorias, redes de investigación y publicaciones indexadas. Dicho lo anterior, también se reconoce que en algunos casos se observa apertura y reconocimiento a los saberes ancestrales incluyendo su participación en distinto tipo de eventos y actividades académicas.

Además, las estructuras universitarias suelen estar marcadas por una lógica urbana, mestiza y castellanizada, que invisibiliza los idiomas originarios, los procesos formativos no convencionales y las prioridades territoriales. Esto reproduce un modelo de universidad monocultural, ajeno a las realidades sociolingüísticas y espirituales de los pueblos originarios.

Estudiantes y jóvenes: vigilancia, represión y clientelismo

En los países del estudio, estudiantes y especialmente jóvenes organizados políticamente han sido uno de los sectores más vulnerables a la represión directa. Se han registrado casos de hostigamiento, vigilancia digital, infiltración de movimientos estudiantiles, criminalización, judicialización de protestas y uso de códigos disciplinarios para sancionar la disidencia, llegando en el caso de Guatemala a la expulsión.

La población estudiantil ha sido sistemáticamente cooptada y el liderazgo crítico neutralizado a través de prácticas clientelares, extorsión académica (amenaza con pérdida de becas, matrículas, cupos) o violencia simbólica. La despolitización forzada del movimiento estudiantil ha ido de la mano con la imposición de modelos educativos centrados en la productividad individual, la empleabilidad inmediata y el tecnocratismos.

Como resultado, muchos jóvenes han optado por el silencio, el repliegue e incluso la salida del país y las universidades han perdido una de sus principales fuentes de innovación política, movilización social y pensamiento disruptivo. Sin embargo, en espacios autónomos, se percibe que esta población sigue organizándose y generando propuestas alternativas, a pesar de la precariedad y el miedo.

Balance de hallazgos sobre causas de la exclusión

Uno de los temas de las entrevistas fue intercambiar acerca de las causas de las exclusiones vividas u observadas a criterio de los interlocutores. Esta fue una oportunidad para que cada persona entrevistada compartiera un análisis del contexto y las causas subyacentes a la exclusión. En la tabla que sigue se presenta una síntesis por país de las consideraciones realizadas.

Como balance general desde los espacios universitarios, se puede indicar que en Guatemala se observa una grave politización que se asocia con la corrupción de órganos del Estado, mientras que en los otros dos países se traslada la idea de una politización donde todavía parece darse un juego de poder dentro de la universidad. En

Honduras se considera que prevalece en la universidad un modelo neoliberal de racionalidad instrumental, no de derecho.

Mientras que en Guatemala, desde otros espacios de construcción de conocimientos, se explica la represión como forma de evitar el despertar de los pueblos y de mantener privilegios, en El Salvador se le explica por una visión de derecha neoliberal y por una recomposición del poder económico. En Honduras se alude a la cooptación por los partidos políticos y a los intereses del poder. Solo en Honduras se habla del control del mundo académico por hombres.

Tabla 4. Causas de la exclusión por país y espacio

| País | Espacio | Valoraciones de las personas entrevistadas | Balance por país y espacio |
|-------------|--|--|--|
| El Salvador | Universidades (públicas o privadas) | -Intolerancia a la crítica dentro de la institución universitaria -Búsqueda por establecer control -Falta de valoración del conocimiento científico | -En el ámbito universitario se observa tanto la influencia del régimen, que busca obtener control interno, como problemas de intolerancia y falta de valoración de la investigación y la ciencia |
| | Otros espacios | -La democracia y los espacios de diálogo están debilitados -No se quiere informar la realidad -Recomposición del poder real en términos económicos -Visión de derecha en el marco neoliberal -Causas políticas del régimen actual y sus propósitos | -Desde otros espacios se tiene una mirada crítica del régimen al que se considera neoliberal y promotor de una recomposición del poder económico |
| | Fuentes: entrevistas realizadas y codificadas E.2, E.4, E.8 y E.10 | | |

| | | | |
|-----------|---|---|--|
| Guatemala | Universidades | <ul style="list-style-type: none"> -La universidad se convirtió en un botín político, lo que se agudiza con las autoridades actuales, asociadas con el pacto de corruptos -Grave politización -Desigualdades internas en la asignación de recursos y en la representación en el Consejo Superior Universitario | <p>-Mientras que en el caso de la universidad el énfasis está dado en la grave politización de la misma y la asociación con el pacto de corruptos, desde otros espacios se enfatiza la búsqueda del poder de mantener sus privilegios; desde esta perspectiva se busca controlar desde los territorios hasta los cuerpos</p> |
| | Otros espacios | <ul style="list-style-type: none"> -A quienes detentan el poder, no les conviene el despertar de los pueblos y perder privilegio -Se busca el control de territorios y cuerpos -Desconocimiento de la historia, no reconocimiento de otros saberes y persistencia de la discriminación y la desigualdad | |
| | Fuentes: entrevistas realizadas y codificadas E.1, E.3, E.11 y E.12 | | |

| | | | |
|----------|---|--|---|
| Honduras | Universidades | <p>-El modelo neoliberal y tecnocrático desmanteló o desestructuró la estructura institucional meritocrática, instaurada en la razón institucional del Estado liberal democrático de derechos. En la universidad se instauró un régimen autoritario, tecnocrático basado en la racionalidad instrumental neoinstitucionalista de elección individual racional</p> <p>-El gobierno manipula el presupuesto de la universidad</p> <p>-Juego de poder acomodado de las autoridades que se autocensuran e imponen autocensura a sus subordinados</p> | <p>-En el ámbito universitario se ve cómo el modelo neoliberal tecnocrático cobró preeminencia sobre el modelo meritocrático; son racionalidades en pugna: la racionalidad instrumental desplaza a la razón institucional, democrática de derecho</p> <p>-Desde otros espacios se marca la falta de interés en la investigación y la preeminencia de los hombres en las decisiones académicas</p> |
| | Otros espacios | <p>-No interesa la investigación en el país</p> <p>-Todo está cooptado por un enfoque partidista</p> <p>-Prevalecen intereses del poder</p> <p>-El mundo académico sigue controlado por hombres</p> | |
| | Fuentes: entrevistas realizadas y codificadas E.5, E.6, E.7 y E.9 | | |

Hallazgos sobre resiliencia y estrategias de resistencia

A pesar de las restricciones y violencia estructural que afectan la libertad académica en los países del estudio en Centroamérica, este revela múltiples formas de resiliencia y resistencia activa, creatividad institucional y solidaridad transfronteriza. Estas respuestas no solo buscan sobrevivir a la represión (resiliencia), sino reconfigurar los modos de hacer academia desde una perspectiva crítica, ética y comprometida con la justicia social (resistencia). La resiliencia, por lo tanto, no es pasividad ante el golpe: es lo que viabiliza la capacidad de reorganizar el conocimiento, las alianzas y las prácticas desde los márgenes para resistir, como se presenta a continuación.

Redes de solidaridad entre académicos, organizaciones de la sociedad civil y comunidades

Ante el vaciamiento institucional y la represión, emergen iniciativas de redes horizontales de apoyo y colaboración puntual que en esos contextos adversos pueden incluir, según sea el caso, a docentes, investigadores, activistas, organizaciones de derechos humanos, colectivos estudiantiles y comunidades locales.

Se observan también algunas acciones como:

- Continuación de proyectos de investigación que han sido marginados por las instituciones formales.
- Protección y acompañamiento de académicos y personal de investigación de otros espacios que están siendo perseguidos.
- Generación de espacios de cuidado emocional, intercambio pedagógico y denuncia colectiva.

La confianza mutua, la afinidad ética y el compromiso compartido se convierten en recursos estratégicos para sostener la producción de conocimiento crítico, especialmente en contextos donde la universidad formal ha sido capturada por lógicas autoritarias o mercantilistas.

Estas coordinaciones, relaciones y alianzas también funcionan como espacios de formación alternativa, donde se promueve el diálogo intercultural, la acción colaborativa y la construcción de saberes desde abajo.

Prácticas contrahegemónicas: metodologías participativas y saberes locales

En el plano epistemológico y metodológico se menciona que académicos y otros actores sociales (comunidades indígenas, mujeres organizadas, defensores de derechos humanos) han optado por prácticas contrahegemónicas de investigación, docencia y escritura, que se alejan de los parámetros rígidos del conocimiento positivista y neoliberal.

Entre estas prácticas se destacan:

- Metodologías participativas vinculadas a procesos comunitarios.
- Recuperación de memorias históricas silenciadas por el canon oficial.
- Colectivización del conocimiento a través de pedagogías populares y feministas.
- Reconocimiento de los saberes ancestrales, campesinos, indígenas o territoriales como válidos y necesarios.

Independientemente de la noción que las personas entrevistadas expresaron sobre resiliencia y resistencia, identifican que estas estrategias permiten evadir la censura de la academia, habilitan nuevas formas de producir conocimiento transformador, que responda a las necesidades de las comunidades y cuestionen las estructuras de dominación epistémica. No obstante, en esos espacios generados alternativamente para la investigación y docencia, se corren nuevos riesgos que no provienen de las organizaciones mismas sino que derivan de los contextos políticos nacionales.

Lejos de ser refugios marginales, estas prácticas constituyen experiencias prefigurativas de otra universidad posible: situada, ética, democrática y decolonial.

Internacionalización de la denuncia mediante redes de protección globales

Una de las acciones a las que se acude ante los riesgos percibidos ha sido la internacionalización de la denuncia (ejemplos: el caso “Toma USAC”, de Guatemala, presentado ante la CIDH, y el comunicado del CSUCA ante la Ley de Educación Superior de El Salvador, mencionados anteriormente) y, en algunos casos, la articulación con redes globales de defensa de la libertad académica. Estas redes, conformadas por universidades, organizaciones internacionales, periodistas, organizaciones de la sociedad civil (OSC) de derechos humanos e iniciativas regionales –como las Cátedras Centroamericanas que operan en El Colegio de México y la Universidad de Costa Rica– tienen el potencial de:

- Dar visibilidad internacional a los casos de persecución y censura.
- Ofrecer becas de protección o movilidad académica segura para investigadores en riesgo.
- Presionar a gobiernos y organismos multilaterales para que adopten estándares más estrictos de protección de la libertad académica.

En algunas entrevistas se reflexiona que estas redes permiten sistematizar y comparar los patrones represivos que afectan al ámbito académico en distintas regiones del mundo, lo que fortalece la capacidad de incidencia política y legal. La internacionalización, sin embargo, no debe asumirse como sustituto de la lucha local, sino como una herramienta complementaria que amplifica las voces silenciadas y permite sostener procesos que no pueden desarrollarse con seguridad dentro de las fronteras nacionales.

Aportes sobre la relación entre libertad académica y democracia

Fue central para el estudio explorar la relación entre libertad académica y democracia incluyendo una aproximación a la naturaleza de la misma en el ámbito académico y de construcción de conocimiento. Por ello, son importantes las valoraciones y argumentos de

personas que en su cotidianidad se dedican a estas tareas en países de Centroamérica. En este apartado se organiza la información recabada desde las distintas perspectivas de las personas entrevistadas.

Libertad académica como condición necesaria para la democracia

Varias entrevistas destacan que la libertad académica no solo es un derecho fundamental, sino también una condición para el fortalecimiento de la democracia. Esta relación se fundamenta en:

- El ejercicio del pensamiento crítico: la libertad académica permite la problematización de las estructuras de poder, la formulación de diagnósticos sociales y propuestas de transformación. La democracia, para no reducirse a procedimientos electorales, requiere del insumo intelectual que nace en contextos académicos o de construcción de conocimientos libres.
- La generación de ciudadanía informada: en una sociedad democrática se valora la circulación libre del conocimiento como base para la toma de decisiones. Una sociedad que promueve la investigación, el debate y la difusión del conocimiento contribuye al ejercicio de una ciudadanía más consciente, plural y activa.
- El vínculo con el pluralismo, la tolerancia y el respeto: la libertad académica es vista como un espacio para expresar, respetar y debatir ideas diversas. Sin estos valores no hay democracia sustantiva.

La democracia como soporte de la libertad académica

Democracia política como contexto necesario: se busca el ejercicio pleno de la libertad académica, para lo cual es fundamental el ejercicio de la democracia política. En situaciones de autoritarismo,

represión o captura institucional, la libertad académica se ve limitada, condicionada o criminalizada.

Autonomía universitaria como garante de la libertad académica: se enfatiza que la autonomía institucional es el último espacio ante los embates de regímenes autoritarios. Su debilitamiento (por reformas, intervencionismo o persecución) pone en riesgo inmediato la libertad académica.

Regímenes autoritarios como amenaza directa: se relatan casos donde la captura del Estado ha implicado vigilancia, encarcelamiento y censura a profesores y estudiantes. En esos contextos, la academia pierde su capacidad crítica y transformadora.

Tensiones, limitaciones y contradicciones internas

Las personas entrevistadas también identifican tensiones dentro de la academia misma, que limitan o niegan la libertad académica en contextos formalmente democráticos:

Reproducción de relaciones jerárquicas, racismo, discriminación y misoginia: se cuestiona, por ejemplo, que mujeres indígenas críticas sean tachadas de “resentidas”, lo que revela una academia estructuralmente excluyente.

Academia no democrática en su práctica interna: algunas voces consideran que los espacios universitarios no garantizan la pluralidad ni el derecho a disentir. La libertad de cátedra es afectada por intereses políticos internos y estructuras autoritarias.

Transformaciones necesarias: hacia una libertad académica liberadora

Desde una perspectiva propositiva, se destaca la necesidad de:

Unir libertad académica con procesos de descolonización: romper con paradigmas eurocéntricos, jerárquicos o autoritarios en la construcción del conocimiento.

Construir democracia desde abajo, con base en la escucha y la participación integral: se asocia la libertad académica con procesos emancipadores cuando se articula con movimientos sociales, pueblos y territorios.

Desde los resultados de la revisión documental se considera necesario generar procesos de discusión y reflexión sobre los principios de la ONU y CIDH sobre libertad académica.

Reflexiones finales

En esta sección final se presentan las reflexiones del equipo a la luz de los resultados obtenidos en el marco de la ya explicada metodología para el estudio exploratorio, de manera que estas consideraciones pueden también tomarse como hipótesis de trabajo para futuras investigaciones a profundidad.

El equipo considera de urgencia atender la problemática de la libertad académica en Centroamérica, dado que la situación evoluciona y se deteriora aceleradamente, como lo muestran los casos de Nicaragua y El Salvador.

La libertad académica en los países del estudio atraviesa una crisis estructural profunda. No es una problemática marginal ni transitoria, sino un síntoma visible del deterioro democrático, la concentración autoritaria del poder y la lógica excluyente que domina la configuración de las sociedades y de las universidades especialmente las públicas e, igualmente, aunque con diferentes acentos, del entramado de otros centros y espacios de construcción de conocimientos, que no son universitarios. En este contexto, el derecho a investigar, enseñar y debatir sin represalias se encuentra restringido, y en algunos casos extremos como el de Nicaragua llega a serlo por la vía de la criminalización o la cooptación, entre otros.

La exploración señala hacia un entramado complejo donde convergen intereses políticos, económicos e ideológicos que buscan desactivar el potencial crítico de los esfuerzos universitarios y de otros

espacios de construcción de conocimientos. Es así que se ha captado que las restricciones a la libertad académica no operan únicamente mediante mecanismos legales o administrativos, sino también a través de prácticas de silenciamiento, precarización del empleo, vigilancia, discriminación epistémica y exclusión institucional.

Hay gran coincidencia entre las personas entrevistadas en que el impacto no es homogéneo. La violencia epistémica tiene un fuerte carácter interseccional: afecta con mayor intensidad a mujeres, personas LGBTIQ+, pueblos indígenas, comunidades rurales y juventudes organizadas.

Se sigue que la libertad académica puede entenderse no como un privilegio abstracto, sino como un campo de disputa marcado claramente por relaciones de poder y en el que historia y resistencia juegan un papel fundamental.

Se observan entramados institucionales en los que operan diversos actores en distintos niveles, siguiendo una ruta de actuación configurada como una estrategia de control del quehacer investigativo y docente. Con diferencias relativas entre países, se mencionan círculos de poder dentro de las universidades, el poder político ejercido desde los órganos del ejecutivo, legislativo y judicial, así como personas que ponen en operación decisiones en la dinámica académica cotidiana. En el caso de los otros espacios de construcción de conocimiento, se ejerce presión a través de redes sociales, señalamientos a personas o grupos de trabajo, persecución y hasta criminalización.

La construcción de conocimiento crítico, en universidades (sobre todo públicas) y otros espacios, conforma un campo de lucha dentro del cual las personas entrevistadas desarrollan o han desarrollado experiencias de resiliencia, organización, creatividad colectiva y resistencia.

Redes solidarias, prácticas metodológicas contrahegemónicas, saberes populares y alianzas internacionales muestran que en la universidad y otros espacios de construcción de conocimiento sigue viva la posibilidad de pensar desde y para la transformación social. El exilio de académicos e investigadores e investigadoras, por otra

parte, marca los límites o, desde otra mirada, ofrece una ampliación, para el mantenimiento de la cadena de intercambio y diálogo.

Por eso, defender la libertad académica no puede limitarse a un reclamo gremial o corporativo. Es un acto profundamente político, ético y democrático, porque implica proteger espacios donde aún es posible imaginar otros mundos. Es también un compromiso con la inclusión epistémica, la diversidad cultural y el derecho de las sociedades a producir conocimiento desde sus propias realidades y luchas.

Dada su naturaleza, revertir esta crisis es tarea de la sociedad en su conjunto, en tanto el ejercicio del derecho de acceso al conocimiento plural y diverso contribuye al fortalecimiento de la misma. Gobiernos, organismos multilaterales, movimientos sociales, redes académicas y medios de comunicación pueden reconocer la gravedad del problema y actuar de manera articulada. No hay democracia sin libertad de pensamiento, y la libertad académica supone justicia social, memoria, territorio y comunidad.

Bibliografía

Altbach, Philip G. (2001). Academic freedom: International realities and challenges. *Higher Education*, 41(1-2), 205-219. <https://doi.org/10.1023/A:1026791518365>

Aula Abierta (2024). Situación de la libertad académica, la autonomía universitaria y los universitarios en las Américas. *Boletín Informativo*, 32. <https://aulaabiertalatinoamerica.org/wp-content/uploads/2024/09/Boletin-32.pdf>

Barrios, Lina (2021). Estudiantes Indígenas en la Universidad de San Carlos de Guatemala. *Boletín QATZIJ*, 3(14). <https://ideipi.usac.edu.gt/wp-content/uploads/2021/10/Boletin-Qatzij-No-14.pdf>

Becerra, Martín Alfredo (2022). *Libertad académica y democracia en América Latina*. CLACSO.

Caplan, Lincoln (6 de agosto de 2024). Academic Freedom and Free Speech. *Harvard Magazine*. <https://www.harvardmagazine.com/2024/09/harvard-academic-freedom-free-speech>

Comisión Interamericana de Derechos Humanos [CIDH] (2021). *Principios Interamericanos sobre Libertad Académica y Autonomía Universitaria*. OEA. https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/principios_libertad_academica.pdf

Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1999). *Observación General N° 13: el derecho a la educación*. Naciones Unidas. <https://digitallibrary.un.org/record/398993?ln=es>

Crenshaw, Kimberlé (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139-167. <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>

Cruz, José Miguel (2020). *La criminalización de la investigación social en Centroamérica*. San Salvador: FLACSO.

Federación Internacional por los Derechos Humanos [FIDH] (24 de noviembre de 2023). Guatemala: Persecución penal contra defensores de la libertad académica y la autonomía de la USAC. <https://www.fidh.org/es/region/americas/guatemala/guatemala-persecucion-penal-contra-defensores-de-la-libertad>

Grosfoguel, Ramón (2013). Epistemic racism/sexism and the four genocides/epistemicides of the long 16th century. *Human Architecture*, 11(1), 73-90.

Grupo de Trabajo sobre Libertad Académica (2024). Principios sobre la aplicación del derecho a la libertad académica. *Naciones Unidas*. <https://www.ohchr.org/en/documents/thematic-reports/ahrc56crp2-principles-implementing-right-academic-freedom-working-group>

Herencia-Carrasco, Salvador (25 de septiembre de 2024). Protección de la libertad académica: ¿Y las Universidades? *Agenda Estado de Derecho*. <https://agendaestadodederecho.com/proteccion-de-la-libertad-academica/>

Human Rights Watch (2023). *World Report 2023*. <https://www.hrw.org/es/world-report/2023>

Human Rights Watch (2024). Nicaragua. Eventos de 2023. <https://www.hrw.org/es/world-report/2024/country-chapters/nicaragua>

Inter-American Dialogue (2021). *Academic freedom under threat in Central America*. Washington, D.C.

Instituto de Investigaciones Políticas y Sociales [IIPS] (2021). Universidad Nacional y sociedades mayas: doscientos años y futuro posible. *Debates Nacionales*, 1(6).

Kaye, David (2020). *Informe del Relator Especial sobre la promoción y protección del derecho a la libertad de opinión y de expresión*. ONU. <https://www.undocs.org/A/75/261>

Latin American Studies Association [LASA] (21 de noviembre de 2023). LASA exige que se respete la libertad académica y los resultados electorales de 2023 en Guatemala. <https://lasaweb.org/es/news/lasa-condemns-unlawful-arrests-civil-society-leaders-guatemala/>

López Bernal, Carlos Gregorio (29 de mayo de 2024). La autonomía universitaria: un debate pendiente. *El Salvador*. <http://www.elsalvador.com/opinion/editoriales/universidad-de-el-salvador-ues-1145600/2024/>

Magaña, Yolanda (19 de mayo de 2024). ¿Cuál podría ser el cambio a la libertad de cátedra en la Ley de Educación Superior? El artículo sobre la libertad académica y de cátedra sufre una modificación en el proyecto de Ley de Educación Superior de El Salvador. *Diario El Mundo*. En: <https://diario.elmundo.sv/politica/cual-podria-ser-el-cambio-a-la-libertad-de-catedra-en-la-ley-de-educacion-superior>

Moreno Arellano, Carlos Iván (ed.) (2024). Dossier temático “La libertad académica. Riesgos y amenazas”. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 36(2).

Orellana, Carlos Iván (2024). El deterioro de la libertad académica en El Salvador. *Revista Teoría y Praxis*, 44(1).

Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2024). Principios sobre la aplicación del derecho a la libertad académica - Grupo de trabajo sobre libertad académica. <https://www.ohchr.org/es/documents/thematic-reports/ahrc56crp2-principles-implementing-right-academic-freedom-working-group>

Organización de las Naciones Unidas (2024). Grupo de Expertos en Derechos Humanos sobre Nicaragua. <https://news.un.org/es/story/2024/11/1534146>

Reed, Jack (20 de marzo de 2023). Academic Freedom and Freedom of Speech. *Inside Higher Ed*. <https://www.insidehighered.com/opinion/columns/confessions-community-college-dean/2023/03/20/academic-freedom-and-freedom-speech>

Rouanet Guzmán, Rina Patricia (2023). Acciones afirmativas para las mujeres en la educación superior guatemalteca. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 25(40), 89-107.

Sacayón Manzo, Eduardo Enrique (2012). *Los sistemas de acceso, normativas de permanencia, y estrategias de tutoría y retención de estudiantes de educación superior*. Guatemala: USAC; Instituto de Estudios Interétnicos; Proyecto ACCEDES; Unión Europea.

Salvioli, Fabian y Urbina, Natalia (2024). *Libertad académica y democracia desde el universo conceptual de los derechos humanos. Desarrollo e implementación de los Principios Interamericanos a la luz de los estándares internacionales*. Coalición por la Libertad Académica en las Américas.

Santos, Boaventura de Sousa (2014). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. Londres y Nueva York: Routledge.

Scott, Joan Wallach (2017). On Free Speech and Academic Freedom. *Journal of Academic Freedom*, 8.

Scholars at Risk (2024). Libre para pensar. Informe del Proyecto de Monitoreo de la Libertad Académica de Académicos en Riesgo.

Shaheed, Farida (2024). *Libertad académica*. Naciones Unidas.

Spivak, Gayatri C. (1988). Can the Subaltern Speak? En Cary Nelson y Lawrence Grossberg (eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (pp. 271-313). Urbana: University of Illinois Press.

Suazo, Javier (15 de junio de 2020). Honduras: autonomía universitaria en peligro. *ALAINET*. <https://www.alainet.org/es/articulo/207231>

Tavares Duarte, Fabiola (2021). Derecho a la Libertad Académica en Guatemala. En David Gómez Gamboa y Karla Velazco Silva (coords.), *Derecho a la Libertad Académica en América Latina*. Vol. ii. Aula Abierta.

UNESCO (1997). *Recomendación relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113234>

Unidad de Protección a Defensoras y Defensores de Derechos Humanos - Guatemala [UDEFEUGA] (2024). 190 Período CIDH Situación de la libertad de expresión y libertad académica n Guatemala por el caso: toma USAC. Guatemala: UDEFEUGA, <https://udefegua.org.gt/noticia/190periodocidh-situacion-de-la-libertad-de-expresion-y-la-libertad-academica-en-la-usac/>

Velásquez, Luisa María (2019). Racismo en la educación superior, del imaginario a la cotidianidad. En UNESCO y Universidad Nacional de Tres de Febrero, *Apuntes para la erradicación del racismo*. Buenos Aires.

Vilches, Alma (27 de mayo de 2024). Ley de Educación Superior pone en riesgo la autonomía de la UES. *Diario Colatino*. <https://www.diariocolatino.com/ley-de-educacion-superior-pone-en-riesgo-la-autonomia-de-la-ues/>

Liberdade acadêmica e meio ambiente em xeque: negacionismo científico e climático da ultradireita no Brasil e na Argentina

Fernando Romani Sales, Paula Aldana Lucero, Rosario Figari Layus y Maria Fernanda Silva Assis

Introdução

A liberdade acadêmica e o desenvolvimento científico têm sido atacados por atores políticos, especialmente de ultradireita, a partir de táticas de negacionismo científico e climático em diferentes partes do mundo (Fischer, 2019; McCarthy, 2019). Líderes democraticamente eleitos, mas com tendências autoritárias, têm utilizado estratégias comuns para atacar a ciência, as universidades e os/as acadêmicos/as, por entenderem que estes representam forças de oposição e resistência às suas políticas e interesses (Brito *et al.*, 2023). Nesse contexto, as restrições à liberdade acadêmica, à cooperação internacional e a perseguição ao pensamento crítico sobre questões fundamentais como meio ambiente, gênero e diversidade tornaram-se o *modus operandi* hegemônico para restringir a educação e a pesquisa científica.

No contexto latino-americano, os governos de ultradireita de Jair Bolsonaro no Brasil (2019-2022), e de Javier Milei na Argentina

(2023-presente) (Sanahuja, Nilson e Burian, 2024) representam dois fortes exemplos de oposição à liberdade acadêmica, ao desenvolvimento científico e ao meio ambiente. Práticas e discursos governamentais negacionistas, ações conscientes visando fragilizar mecanismos de proteção e fiscalização ambiental e políticas abertamente extrativistas têm contribuído para o aprofundamento da crise climática na região e no mundo.

No Brasil, observamos diversas ações e discursos negacionistas por parte de autoridades públicas em relação à crise climática no país e no mundo; censura sobre pesquisas e pesquisadores/as que evidenciaram o aumento do desmatamento amazônico no período; exoneração de servidores/as públicos vinculados a institutos de pesquisa federais que adotaram postura crítica e combativa às interferências do governo; e o desmonte de uma política ambiental pautada pela preservação e proteção do meio ambiente, a partir de mudanças normativas que afrouxaram a fiscalização estatal, e de nomeações sem perfil técnico para cargos e órgãos estratégicos de preservação ambiental (Centro de Análise da Liberdade e do Autoritarismo, 2022).

Na Argentina, as questões ambientais perderam prioridade no governo Milei. O Ministério do Meio Ambiente foi rebaixado a uma subsecretaria, e a menção às palavras “mudança” e “clima” tornou-se uma proibição-tabu (Asociación Argentina de Abogados/as Ambientalistas e Colectivo de Acción por la Justicia Ecosocial, 2025). Organismos estatais voltados para a crise climática e a proteção ambiental tem sofrido com políticas de desfinanciamento, desmonte estrutural e modificações funcionais (Asociación Argentina de Abogados/as Ambientalistas e Colectivo de Acción por la Justicia Ecosocial, 2025). Ainda, recentes mudanças legislativas têm impactado o quadro normativo de proteção ambiental, explicitando o viés negacionista e o interesse governamental de privatização de recursos naturais (Lucero, 2024).

Neste contexto, realizamos um levantamento das diferentes ações por parte dos Estados brasileiro e argentino, durante os

governos Bolsonaro e Milei, que atacaram e têm atacado a liberdade acadêmica e colocado em risco o desenvolvimento científico na região, a partir do recorte temático de descaso e negação com a pauta ambiental. A comparação entre os dois países é valiosa para o contexto latino-americano, na medida em que identifica semelhanças governamentais nas retóricas e em práticas corrosivas de instituições e valores essenciais ao regime democrático, a exemplo da pesquisa científica e do meio ambiente. De modo específico, o estudo analisa como as políticas ambientais brasileira e argentina têm enfrentado processos de desmonte estatal e como isso perpassa a produção de conhecimento acadêmico que visa informar, dimensionar e apontar caminhos para a contenção da crise climática.

Para tanto, trilhamos o seguinte percurso: primeiro, explicitamos as opções metodológicas do estudo. Na sequência, abordamos os marcos protetivos da liberdade acadêmica em ambos os países. A terceira parte aborda traços comuns entre os projetos políticos de Bolsonaro e Milei que possibilitaram suas ascensões no Brasil e na Argentina. Na quarta seção, investigamos o desmonte das políticas ambientais brasileira e argentina a partir de três eixos comuns adotados pelos respectivos governos: retóricas antiambientalistas, desmantelamento de mecanismos de proteção e fiscalização ambiental, e incentivo às políticas extrativistas. Na quinta seção, exploramos como o negacionismo científico e climático foi e tem sido posto em prática pelos governos. A sexta parte aponta as principais estratégias de ataque à liberdade acadêmica nos dois países, tendo por fio condutor justamente as práticas negacionistas. A sétima seção analisa dois casos emblemáticos do negacionismo climático bolsonarista e mileista: no Brasil, o desmonte do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE); na Argentina, a deterioração do Instituto Nacional de Tecnologia Agropecuária (INTA). Concluímos apontando as principais semelhanças e diferenças entre os dois governos, no âmbito do meio ambiente e da produção científica.

Definições metodológicas

Para cumprir o objetivo proposto, realizamos um estudo de caráter descritivo-analítico, que privilegia uma abordagem qualitativa em razão da sua capacidade de captar sentidos sociais construídos coletivamente, que, mesmo com variações, são representativos de um conjunto de significados compartilhados. Com essa abordagem, buscamos analisar, comparativamente, casos emblemáticos de pressão, restrição ou censura à produção científica ambiental no Brasil e na Argentina, a fim de identificar padrões comuns de ataques à liberdade acadêmica por líderes que procuram erodir a democracia em seus países.

Adotamos um desenho de pesquisa flexível, que nos permitiu trabalhar com dados e fontes variadas. Em um primeiro momento, realizamos uma revisão bibliográfica a partir de buscas em bases eletrônicas de referências acadêmicas, como Google Scholar, Jstor, HeinOnline e Scielo. Essas contemplaram tanto referências gerais sobre liberdade acadêmica, negacionismo científico e crise climática, quanto referências específicas centradas no contexto político brasileiro e argentino.

Na sequência, os portais da web foram consultados, bem como outros meios de comunicação e redes sociais, a partir de filtros temáticos relacionados à liberdade acadêmica, meio ambiente, negacionismo climático e censura. Incorporamos ferramentas da etnografia virtual, com o objetivo de identificar diversas ações sociais relacionadas às violações da liberdade acadêmica motivadas pelo negacionismo climático. No caso brasileiro, o levantamento de casos também partiu da plataforma “Agenda de Emergência”, criada pelo Centro de Análise da Liberdade e do Autoritarismo (LAUT) para mapear ações e discursos de autoridades públicas brasileiras entre 2019 e 2022 que colocaram em risco as liberdades e a democracia no Brasil. Para a seleção dos casos, utilizamos filtros temáticos existentes na Agenda de Emergência, como “liberdade acadêmica”, “meio ambiente” e

“negacionismo”. Os resultados obtidos foram, ainda, filtrados conforme a sua pertinência em relação aos nossos objetivos.

Além disso, trabalhamos com dados primários obtidos por meio de entrevistas semi-estruturadas realizadas em ambiente virtual. A amostra de informantes locais foi construída por meio de uma amostragem teórico-intencional não probabilística, complementada pelo método da bola de neve (Guber, 2004; Hancock e Gile, 2011; Vinuto, 2014), que nos possibilitou alcançar novos participantes, via redes de contato dos interlocutores iniciais. Os primeiros critérios de seleção foram: residência na área de estudo (Argentina ou Brasil), vínculo com o campo dos estudos ambientais e disposição para participar da pesquisa. Adicionalmente, selecionamos pessoas que vivenciaram restrições à liberdade acadêmica relacionadas ao seu trabalho, como limitações estatais ao uso de determinadas categorias teóricas consideradas politizadas, desfinanciamento de linhas de pesquisa voltadas para a análise dos efeitos das mudanças climáticas, exonerações arbitrárias, práticas informais de silenciamento, entre outros casos.

Na Argentina, realizamos sete entrevistas virtuais com interlocutores argentinos, dentre trabalhadores/as do Instituto Nacional de Tecnologia Agropecuária (INTA), pesquisadores/as do Conselho Nacional de Pesquisas Científicas e Técnicas (CONICET) e de universidades nacionais. No Brasil, outras nove entrevistas virtuais foram feitas, com servidores e ex-servidores do Ministério do Meio Ambiente e do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), além de divulgadoras científicas e pesquisadores/as dedicados/as ao estudo de temas relacionados ao meio ambiente, mudanças climáticas, desmantelamento de políticas públicas e assédio institucional na administração pública.

As entrevistas foram citadas de forma anônima, e indicam apenas profissão ou cargo e a data de realização, de modo a garantir a confidencialidade dos participantes e eliminar possíveis elementos de identificação. Exceções foram feitas no caso de Ricardo Galvão, ex-diretor do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE); Damián Verseñazzi, professor da Universidade de Rosario; e Alejandro

Vallini, diretor do Instituto de Saúde Socioambiental — suas identidades foram divulgadas com os respectivos consentimentos, em razão de seu papel central nos casos investigados. Por fim, seguindo padrão sobre linguagem inclusiva, utilizamos o masculino e o feminino em todas as ocasiões em que há marcação de gênero.

Marcos protetivos da liberdade acadêmica

Compreendemos a liberdade acadêmica como um conjunto de garantias dos atores educacionais (professores/as, pesquisadores/as, alunos/as) e das instituições de ensino e pesquisa para que possam desempenhar suas funções livre de interferências ilegítimas por parte do Estado, das próprias universidades, da iniciativa privada, atores religiosos, crime organizado, organizações internacionais, etc., de modo a possibilitar a produção e compartilhamento do conhecimento acadêmico com a sociedade (Ranieri, 2013; Travincas, 2016).

Em consonância com a literatura especializada e com os Princípios Interamericanos da Liberdade Acadêmica e da Autonomia Universitária (OEA, 2021), entendemos que a liberdade acadêmica possui, ao menos, três dimensões: uma *individual*, referente aos direitos e liberdades dos atores educacionais contra interferências indevidas do Estado, das próprias instituições de ensino e pesquisa e de demais atores (Travincas, 2016); outra *institucional*, que garante às instituições de ensino e pesquisa o livre desempenho de suas funções e o cumprimento de suas missões institucionais — dimensão essa comumente referida como autonomia universitária, ao compreender, em regra, as autonomias didático-científica, administrativa e financeira (Ranieri, 2013); e uma dimensão *coletiva*, que representa a garantia da livre disseminação do conhecimento acadêmico com a sociedade, que permite avanços socioculturais, políticos, econômicos

e, em última instância, contribuindo ao fortalecimento democrático (Finkin e Post, 2011; Butler, 2017).¹

Os sistemas legais brasileiro e argentino garantem essas três dimensões da liberdade acadêmica, ao conferir proteção jurídica às liberdades de expressão do pensamento, aprendizagem e ensino; o direito à livre divulgação de saberes e conhecimentos e a autonomia institucional das universidades e institutos de pesquisa.

Na Argentina, em nível individual, a liberdade acadêmica é garantida pelo artigo 14 da Constituição Nacional, que prevê a liberdade de ensino e aprendizagem. Trata-se de proteção à liberdade de cátedra, entendida como a liberdade de desenvolver e transmitir conhecimentos e ideias enquanto atividade intelectual. Pela dimensão coletiva, a Lei de Ensino Superior prevê, como finalidade das instituições universitárias, a livre comunicação de conhecimentos em benefício da sociedade a que pertencem (artigo 27). Já a dimensão institucional é protegida pela Constituição Nacional (artigo 29) e pela Lei de Ensino Superior (artigos 29 e 59), que garantem autonomia acadêmica e institucional às universidades e institutos nacionais, entendida como a capacidade de determinar sua organização, elaborar seus estatutos e normas internas, formular planos de estudo, extensão e investigação científica, eleger suas autoridades e administrar seus bens e recursos.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 (artigo 206) garante a liberdade acadêmica em nível individual ao elencar, como princípios do ensino no país, a liberdade de aprender, ensinar e pesquisar; o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; e a gestão democrática do ensino público. O aspecto coletivo é protegido pelo mesmo dispositivo, que prevê o direito à livre divulgação do pensamento, bem como pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que traz como objetivos da educação superior o compartilhamento de conhecimentos

¹ Nos termos dos Princípios Interamericanos sobre Liberdade Acadêmica e Autonomia Universitária (OEA, 2021), a dimensão coletiva da liberdade acadêmica consiste “no direito da sociedade e de seus integrantes de receber informações, conhecimentos e opiniões produzidos no âmbito da atividade acadêmica, bem como de obter acesso aos benefícios e produtos da pesquisa, da inovação e do progresso científico”.

culturais, científicos e técnicos, além da difusão das conquistas e benefícios da pesquisa científica e tecnológica junto à população (artigo 43). Quanto à dimensão institucional, a Constituição Federal (artigo 207) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (artigos 53-56) preveem que as universidades e instituições de pesquisa possuem autonomia didático-científica, administrativa e financeiro-patrimonial. Isto significa que as instituições educacionais possuem capacidade de organizar e dirigir suas atividades de ensino, pesquisa e extensão; elaborar normas de organização interna; eleger seus reitores e vice-reitores e gerir os recursos públicos a elas destinados.

Na esfera do direito internacional, ambos os países estão circunscritos pela Declaração de Princípios Interamericanos sobre a Liberdade Acadêmica e Autonomia Universitária, elaborada pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) junto com a Relatoria Especial para a Liberdade de Expressão (RELE) e a Relatoria Especial sobre Direitos Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais (REDESCA). Os princípios contemplam direitos individuais dos membros da comunidade acadêmica, dentro e fora do ambiente acadêmico (Princípio I), bem como prerrogativas institucionais, como a autonomia das instituições acadêmicas (Princípio II) e a inviolabilidade do espaço acadêmico (Princípio VI). Além disso, a declaração estabelece uma série de medidas contra a interferência estatal em atividades acadêmicas (Princípios IV e VIII), assim como atos de violência contra a pessoa baseados na sua participação na comunidade acadêmica e contra as suas instituições (Princípio V).

Apesar da existência de garantias da liberdade acadêmica em nível doméstico e internacional, sérios ataques a essa liberdade têm em sido relatados em período recente nos dois países, especialmente por meio de ações dos governos de ultradireita de Jair Bolsonaro (2019-2022) e Javier Milei (2023-presente). Combinando discursos depreciativos com o uso distorcido de instrumentos jurídicos, o governo Bolsonaro atacou acadêmicos/as que se opuseram ao seu projeto de poder e atingiu a autonomia das universidades públicas e institutos de pesquisa em suas três dimensões — financeiro-patrimonial,

didático-científica e administrativa (Brito *et al.*, 2022). Milei, por sua vez, tem discursado contra a comunidade acadêmica e suas instituições, acusando-as de promover “marxismo cultural” e “doutrinação ideológica” (Criales, 2024; Smink, 2024), bem como a partir de ações, a exemplo de cortes e alocações orçamentárias logo após ter assumido a presidência argentina (Lopes, 2024).

Declínio democrático na fronteira do Iguaçu

O lapso temporal entre o fim do governo Bolsonaro e o início do governo Milei foi de apenas um ano. Apesar de ambos não terem permanecido no poder ao mesmo tempo, suas vitórias eleitorais representaram a reascensão da ultradireita política² no Brasil e na Argentina, países que enfrentaram passados autoritários recentes. A atual crise democrática em escala global e a retomada de governos ultradireitistas não são coincidência.

Embalados por retóricas semelhantes que passam pelo combate à corrupção política e moral — apontados como consequências da esquerda no poder —, a defesa de valores conservadores e nacionalistas, o aceno a segmentos religiosos cristãos, o incentivo de práticas econômicas neoliberais e a recusa ao “politicamente correto”, Bolsonaro e Milei foram capazes de reunir eleitoralmente diferentes forças sociopolíticas e econômicas que abraçaram parcelas e, em alguns casos, a integralidade de seus projetos políticos (Corrêa e Carmo, 2023).

² Adotamos a concepção de ultradireita (*far right*) apresentada por Mudde (2019), que a compreende como um conjunto de forças políticas anti-sistema que apresenta ameaças à democracia liberal, não se confundindo com a direita tradicional ou com o conservadorismo. O autor ainda argumenta que a ultradireita é composta por dois subgrupos: a extrema-direita (*extreme right*) rejeita a essência da democracia, isto é, a soberania popular e o governo da maioria, e tem por principais ideologias o nazismo alemão e o fascismo italiano. Já a direita radical (*radical right*) aceita a essência democrática, mas refuta alguns de seus valores fundamentais, a exemplo dos direitos das minorias, da separação de poderes e do *rule of law*.

Entre as variadas semelhanças, o desprezo pela ciência e o incentivo à expansão extrativista em detrimento da preservação ambiental uniram, ainda que não simultaneamente, os dois governos na adoção de práticas similares de ataque à liberdade acadêmica nos planos nacionais e de rejeição ao globalismo no cenário internacional.

Não obstante a comparação entre os dois governos seja desafiadora, na medida em que pretende analisar uma fotografia (governo encerrado) e um filme (governo em curso), já é possível observar traços comuns que aproximam o modo como a produção científica e o meio ambiente são tratados por ambos. Neste sentido, três principais estratégias foram e têm sido empregadas para fragilizar as políticas ambientais brasileira e argentina: a adoção de retóricas governamentais antiambientalistas; o desmonte de estruturas de proteção e fiscalização ambiental; e o incentivo à expansão extrativista, resultando no aprofundamento do desmate ambiental e na ampliação de violações de direitos humanos.

No plano educacional-científico, os governos atacaram a autonomia institucional de universidades e agências de fomento à pesquisa, tanto por meio de amplos cortes orçamentários como pela substituição de burocratas por aliados políticos. Ainda, ambas as gestões censuraram investigações científicas que, segundo elas, incentivavam uma “doutrinação ideológica” no ensino e na pesquisa, a exemplo de estudos sobre gênero e de combate às mudanças climáticas, além de negarem evidências científicas que apontam para o crescimento da crise ambiental e o impacto prejudicial de agrotóxicos na saúde.

Desmantelamento das políticas ambientais brasileira e argentina

Dentre as semelhanças observadas nos atuais processos de autocratização, a mudança e, na maioria dos casos, a fragilização de políticas públicas são fatores centrais para a corrosão dos regimes democráticos (Bauer *et al.*, 2021). Silva e Gomide (2024) analisaram as

dinâmicas de interferência, por parte de líderes iliberais, em políticas públicas basilares de sete países.³ Os autores desenvolveram o conceito de *institutional hardball* – “tática usada por populistas iliberais para tensionar e empurrar os limites das diversas restrições que mediam a mudança de políticas públicas” (Silva e Gomide, 2024, p. 11) — para explicitar as principais estratégias de fragilização das políticas públicas.⁴ Referida tática produz resultados políticos que não correspondem às expectativas democráticas, subvertendo a formação e o desenvolvimento de políticas públicas por meio da remoção, alteração ou enfraquecimento de restrições institucionais.

As três principais estratégias compreendidas pelo *institutional hardball* são: o desmonte de políticas públicas — *policy dismantling* — (Bauer *et al.*, 2021), caracterizado pela redução, diminuição ou remoção de objetivos, instrumentos ou das capacidades administrativas existentes para a implementação de políticas públicas; a não-decisão e o não-desenho — *policy non-decision and non-design* — (Coban, 2023; 2024), resultado de uma decisão política consciente de não definir e comunicar explicitamente os objetivos de dada política pública, nem vinculá-los a instrumentos para enfrentar problemas sociais, econômicos, sanitários; e as políticas de culpabilização de minorias — *scapegoating policymaking* —, em que os governos identificam grupos sociais tidos como “inimigos” da nação — a exemplo de imigrantes, minorias religiosas, população LGBTQIA+ — para responsabilizá-los pelas crises político-econômicas (Silva e Gomide, 2024).

No caso brasileiro, a gestão de Bolsonaro frente à crise sanitária gerada pela pandemia de Covid-19 pode ser caracterizada como um claro exemplo de não-decisão e não-desenho de políticas públicas. Seu governo adotou postura omissiva para combater a crise: minimizou a gravidade da pandemia, não adotou medidas sanitárias para

³ Brasil, Estados Unidos, México, Hungria, Polônia, Turquia e Filipinas. A escolha na seleção dos países partiu da constatação de que todos passam ou passaram por recentes cenários de erosão democrática.

⁴ Tradução livre de: “*Institutional hardball is the tactic used by illiberal populists to stress and push the boundaries of the various constraints that mediate policy change*”.

conter a disseminação do vírus (como a quarentena e o isolamento), desacreditou publicamente a eficácia das vacinas e recomendou, em substituição, o uso de medicamentos cientificamente ineficazes, e quando vencido politicamente sobre a aquisição das vacinas, atrasou sua compra (Brum, 2021a; Cepedisa/USP e Conectas Direitos Humanos, 2022; Reis, 2022). Essa postura omissiva resultou no cenário devastador de mais de 700 mil mortos no Brasil em razão do coronavírus (Brasil, Ministério da Saúde, 2023).

Já na seara do meio ambiente, os governos Bolsonaro e Milei, respectivamente, adotaram e têm adotado uma série de táticas para desmantelar as políticas ambientais brasileira e argentina, conforme explorado a seguir.

Retóricas governamentais antiambientalistas

Esse tipo de retórica segue a cartilha de líderes populistas de ultradireita que enquadram políticas climáticas enquanto imposições de elites liberais contra interesses nacionais (Forchtner, 2019). As elites, neste caso, são compostas não apenas por políticos conservadores, mas também por ambientalistas e cientistas climáticos (Duijndam e Beukering, 2020).

No Brasil, a militarização da política e a elite do agronegócio são elementos-chave para compreender a retórica antiambientalista adotada pelo governo Bolsonaro (Motta e Hauber, 2023). O apreço do ex-presidente pelo regime militar (1964-1985), escancarado publicamente em diversas ocasiões (Mergulhão e Castro, 2021), foi um importante fio condutor de sua gestão. Seu governo ampliou exponencialmente o número de militares em cargos civis, batendo recorde de membros das Forças Armadas na estrutura do Governo Federal desde a redemocratização em 1988 (Schmidt, 2022). Além disso, adotou visão de desenvolvimento econômico semelhante àquela empregada pelo regime militar, marcada pelo desmatamento de áreas de proteção ambiental em razão de amplos projetos de expansão

econômica. Aliado a isso, a gestão Bolsonaro intensificou a política neoliberal de extrativismo — impulsionada pelo governo anterior de Michel Temer (2016-2018) — a partir de ações políticas que favoreceram a elite do agronegócio (Pompeia, 2020).

Motta e Hauber (2023) analisaram mais de 800 discursos de autoridades públicas do governo Bolsonaro e constataram que 58% destes adotaram tom antiambientalista, isto é, de defesa da expansão do agronegócio e do crescimento econômico independentemente da proteção ambiental.⁵ As principais justificativas presentes nos discursos foram: a exploração ambiental é necessária para o desenvolvimento econômico (28%); não existem problemas ambientais no Brasil ou estes não são graves (16%); a proteção ambiental é uma estratégia dos países ricos contra o desenvolvimento do Brasil; a necessidade de proteção ambiental é uma pauta ideológica/esquerdista (11%); a fiscalização rigorosa dificulta o desenvolvimento (9%); a proteção ambiental é um obstáculo ao agronegócio (8%); o Brasil já conserva mais do que o necessário (7%); e o ambientalismo prejudica a integração de indígenas/quilombolas à sociedade brasileira (6%).

Na Argentina, Milei tem adotado retórica semelhante de caráter antiambientalista e negacionista das mudanças climáticas. Antes de assumir a presidência, ele afirmou que “a mudança climática é uma mentira” (Gardel, 2023). Já eleito, sustentou em diferentes oportunidades que “todas essas políticas que culpam o ser humano pela mudança climática são falsas”, que “a mudança climática é um ciclo natural” (Corti, 2024) e que o aquecimento global seria “outra das mentiras do socialismo. Há toda uma agenda de marxismo cultural” (Barata, 2023). Além disso, Milei chegou a compartilhar em seu perfil nas redes sociais informações falsas que, supostamente, comprovariam não existir aquecimento global “nem crise climática em nenhuma parte do mundo” (Corti, 2025).

⁵ Os discursos analisados foram entre o período de novembro de 2018, quando Bolsonaro foi eleito e iniciou o processo de estruturação de seu gabinete, e dezembro de 2019, quando se completou um ano da gestão Bolsonaro (Motta e Hauber, 2023, p. 651).

Para Milei e Bolsonaro, assim como para outros negacionistas climáticos, um dos grandes objetivos por trás da negação climática é rechaçar práticas de regulação estatal ou de governança global que restrinjam a atividade econômica e limitem a propriedade privada.

Fragilização de mecanismos de proteção e fiscalização ambiental

No Brasil, o processo de desmonte da política ambiental teve como marco simbólico a aprovação do “novo” Código Florestal em 2012, cujas brechas legais permitiram ações de desmatamento que culminaram no crescimento das taxas de desmate amazônico e da mineração ilegal em terras indígenas, especialmente entre 2016 e 2018 (Fonseca *et al.*, 2023). O início do governo Bolsonaro (2019), no entanto, representou “nova e mais profunda inflexão nesse processo, tanto do ponto de vista discursivo quanto da promoção de iniciativas explícitas de desconstrução” (Fonseca *et al.*, 2023, p. 127). Os autores identificaram na atuação bolsonarista a prática da “coalizão de pilhagem”, isto é, quando atores estatais e sociais priorizam a exploração dos recursos naturais em relação à conservação e ao seu uso sustentável.

Consoante a esse diagnóstico, Bersch e Lotta (2023) apontam que a gestão de Ricardo Salles à frente do Ministério do Meio Ambiente (MMA) se valeu de três principais estratégias para aparelhar politicamente o ministério.⁶ Primeiro, *mudanças infralegis no marco regulatório ambiental*, que tornaram certas políticas flexíveis e, por vezes, inoperantes (Vale, 2021).⁷ O plano de desregulação de Salles foi explicitado em gravação de reunião ministerial, quando disse que

⁶ Diagnóstico semelhante ao de Bersch e Lotta (2023) é apresentado por Rajão *et al.* (2022).

⁷ Exemplo nítido de fragilização de um aspecto nuclear da política ambiental foi a mudança feita pelo governo na composição do Conselho Nacional do Meio Ambiente (Conama), responsável por determinar critérios técnicos para a implementação da legislação ambiental. A alteração legal reduziu expressivamente a participação da sociedade civil no órgão e aumentou o controle governamental sobre o mesmo. Ver Salim, 2025.

o governo tinha que aproveitar o foco midiático na cobertura da pandemia de Covid-19 para “ir passando a boiada e mudando todo o regramento [ambiental] e simplificando normas” (G1, 2020). Segundo, a *censura institucional de publicações e manifestações*, como ocorrida no Instituto Brasileiro do Meio Ambiente (Ibama) e no Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), que impediu a publicação de documentos oficiais sem aprovação prévia das respectivas direções e a comunicação de servidores com a imprensa (Lotta *et al.*, 2023). Terceiro, o *uso de recursos humanos para expulsar oponentes políticos*. Isso ocorreu a partir da remoção de servidores de cargos estratégicos para funções protocolares; a substituição de coordenações civis por militares de confiança do governo; e mudanças na estrutura interna de órgãos centrais para o monitoramento da devastação amazônica e produção de dados científicos (Bersch e Lotta, 2023), ponto que será melhor explorado mais à frente.

Sobre essa última estratégia, um/a servidor/a do MMA entrevistado/a por nós relatou ter sido removido de posição central no planejamento de ações de combate ao desmatamento em razão de seu “desalinhamento” ideológico com o governo:

[...] quando entrou o governo Bolsonaro, eu tava como coordenador geral dos planos de combate ao desmatamento, e aí eu continuei como coordenador só o primeiro mês, só janeiro. Foi aí quando eles tiraram todas as pessoas dos cargos e todo mundo que não fosse alinhado ideologicamente [ao governo]. E aí eu passei de ser coordenador, uma pessoa que articulava os ministérios, apresentei os resultados do combate ao desmatamento lá na COP, eu passei de ser essa pessoa pra ser uma pessoa que respondia e-mails ao cidadão. (Entrevista 4-BR, realizada em agosto de 2025)

No contexto desta terceira estratégia, o governo também se valeu do uso abusivo de Procedimentos Administrativos Disciplinares (PADs) contra servidores públicos. Durante a gestão Bolsonaro, a quantidade de PADs instaurada contra servidores dos setores ambiental e indígena mais do que duplicou em comparação aos governos anteriores (Lotta *et al.*, 2022).

Silveira (2024) entrevistou servidores do Ibama, do ICMBio e da Funai (Fundação Nacional dos Povos Indígenas) e concluiu, conforme apresentado no Quadro 1, que os principais ataques políticos a burocratas e órgãos dos setores ambiental e indígena durante o governo Bolsonaro foram os seguintes.

Quadro 1. Estratégias de ataques políticos a burocratas e órgãos dos setores ambiental e indígena brasileiros

| Tentativas de líderes políticos de ameaçar burocratas | Tentativas de líderes políticos de enfraquecer as organizações |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Processos administrativos indevidos contra burocratas (PADs) Fiscalização abusiva: assédio moral, maus-tratos, perseguição política por indicados políticos • Ameaças pessoais a burocratas (à sua vida e segurança) • Clima de medo e perseguição pessoal dentro dos órgãos • Remoção forçada de burocratas de seus cargos para outras funções, outras unidades ou demissão forçada | <ul style="list-style-type: none"> • Restrições orçamentárias e rompimento com parceiros internacionais • Desmonte da estrutura organizacional e reconfiguração de suas atribuições • Desmonte institucional: retirada de regulamentações ambientais, diretrizes normativas e procedimentos administrativos (enfraquecimento dos processos de aplicação de multas ambientais, fiscalização ambiental e prevenção do desmatamento) • Desmonte de instituições participativas (comitês formados por servidores públicos, sociedade civil organizada e órgãos públicos) • Redução das capacidades organizacionais de prestação de serviços públicos (atendimento a terras indígenas e unidades de uso sustentável, trabalho de campo, gestão ou conservação ambiental de unidades de conservação e terras indígenas) |

Fonte: Tradução livre e adaptação de Silveira (2024, pp. 52-53).

Já na Argentina, uma das primeiras medidas do governo Milei foi rebaixar o Ministério do Meio Ambiente à subsecretaria, implicando em forte perda de autonomia organizacional e orçamentária (Infobae, 2024). Esse movimento evidenciou a subordinação da agenda ambiental ao ajuste fiscal, pauta que se tornou nuclear para o governo em razão da crise econômica — em 2023, a inflação superou 200% no país (CNN Brasil, 2024).

No plano internacional, o Executivo retirou a Argentina da Organização Mundial da Saúde (OMS) e da COP29, conferência climática organizada pelas Nações Unidas em Baku, Azerbaijão, no final de 2024 (Planelles, 2024). Milei também anunciou em diferentes oportunidades o desejo de excluir a Argentina do Acordo Climático de Paris (Climainfo, 2025), alinhando-se a lideranças negacionistas, a exemplo do governo Trump nos Estados Unidos.

As políticas ambientais argentinas, de modo semelhante ao agir bolsonarista de desmantelamento das políticas brasileiras, também têm sofrido com processos de desregulação e amplos cortes orçamentários. No início de seu mandato, Milei propôs um “megapacote” legislativo que alterava diversos órgãos estatais, a exemplo de agências e regulações da segurança e defesa, justiça, saúde pública, infraestrutura, turismo, esportes e meio ambiente. O projeto também previa reformas amplas de desregulação ambiental, em especial, reformas na “Ley Glaciares” (responsável por proteger zonas glaciais de exploração) e na “Ley de Bosques” (que veda ações de desflorestamento em florestas nativas), que resultariam em ampla desproteção dos bens naturais (Gulman e Manera, 2023).

Após sofrer alterações na Câmara dos Deputados e no Senado, o projeto de lei foi aprovado em junho de 2024. A “Ley de Bases”⁸ permitiu a declaração de emergência pública e outorgou poderes extraordinários a Milei, pelo prazo de um ano, permitindo ingerência sobre diferentes áreas sociais e econômicas (Asociación Argentina de Abogados/as Ambientalistas e Colectivo de Acción por la Justicia

⁸ Ley n° 27742. Honorable Congreso de la Nación Argentina, de 27 de junho de 2024.

Ecosocial, 2025). Isso possibilitou que o presidente enfraquecesse órgãos fundamentais para o setor do meio ambiente, a exemplo do Instituto Nacional de Tecnologia Agropecuaria (INTA) e do Instituto Nacional de Tecnologia Industrial (INTI), revogasse leis de proteção ambiental e limitasse e/ou encerrasse fundos destinados à conservação de biomas vulneráveis, como a dissolução do Fundo Fiduciário de Proteção Ambiental das Florestas Nativas (Fobosque) e da redução orçamentária do Fundo Nacional para o Enriquecimento e a Conservação das Florestas Nativas (FNECBN), que em 2024 foi vinte e oito vezes menor do que o exigido por lei (Fundación Ambiente y Recursos Naturales, 2025).

A *Ley de Bases* prevê, ainda, o novo Regime de Incentivos para Grandes Investimentos (RIGI), cujas lacunas permitem que empresas exploradoras de recursos naturais desenvolvam projetos sem a necessidade de apresentar avaliações de impacto ambiental. Na prática, o RIGI concede privilégios fiscais para indústrias extrativas sem demandar que estas adotem ações de conservação socioambiental, resultando no aumento do desflorestamento e em violações da legislação ambiental (Asociación Argentina de Abogados/as Ambientalistas e Colectivo de Acción por la Justicia Ecosocial, 2025).

As mudanças regulatórias promovidas também afetaram a autonomia e a capacidade de atuação de agências centrais ao meio ambiente. Um decreto presidencial modificou a estrutura do INTA e do INTI, eliminando normativas, alterando a composição dos comitês diretivos — que passaram a ter maior ingerência governamental — e reduzindo a autogestão desses institutos (Asociación Argentina de Abogados/as Ambientalistas e Colectivo de Acción por la Justicia Ecosocial, 2025). Sobre esse ponto, um/a pesquisador/a que investiga território, serviços ecossistêmicos e manejo de florestas relatou a nós que as mudanças resultaram no esvaziamento de organismos nacionais e provinciais:

Fecharam ou quase fecharam o INASE [Instituto Nacional de Sementes], acho que restaram duas pessoas... em Florestas [setor florestal] o que aconteceu foi que cortaram o financiamento de 30% da Lei de Florestas. No Paisagens [Projeto de Recuperação Sustentável de Paisagens e Meios de Vida na Argentina], 20 colegas foram demitidos em março do ano passado, somando-se à redução de subsídios, atrasos nos pagamentos e à necessidade de reduzir ao mínimo os gastos, os projetos essenciais. (Entrevista 1-AR, realizada em maio de 2025)

A fragilização dos mecanismos de proteção e fiscalização do meio ambiente se alinha, não por coincidência, com ações extrativistas que, respectivamente, foram e têm sido impulsionadas pelos governos Bolsonaro e Milei.

Expansão do extrativismo e de violações de direitos humanos

Na região sul-americana, o extrativismo se apresenta como motor do desenvolvimento, priorizando o crescimento econômico sobre a preservação ambiental (Tejerina, 2024), a exemplo da exploração de combustíveis fósseis na região amazônica do Brasil e no Mar Argentino. Neste contexto, em linha com políticas neoliberais, retóricas governamentais antiambientalistas e o desmonte das políticas ambientais brasileira e argentina, práticas extrativistas têm aprofundado o desmatamento ambiental e as violações contra terras e povos indígenas (Bruff, 2014; Cáceres, Ferro e Forcinito, 2025; Deutsch, 2021).

Gudynas (2013) define “extrativismo” a partir de três aspectos centrais: o alto volume de extração de recursos naturais, a ampla intensidade dos impactos causados no meio ambiente e a destinação econômica dos recursos à exportação. O autor também desenvolve o conceito de “hiperextração” (*extrahección*) para designar a extração de recursos naturais que não só desencadeia impactos socioambientais, mas que também recorre à violência, resultando

na violação de direitos humanos. Este conceito nos parece preciso para caracterizar as políticas ambientais bolsonarista e mileista.

Em 2022 no Brasil, último ano do governo Bolsonaro, a área de garimpo ilegal em terras indígenas e unidades de conservação foi 190% maior do que a registrada em 2018 (Projeto MapBiomias, 2023). Exemplo emblemático foi a ofensiva de ataques do garimpo ilegal às terras indígenas Yanomami, com crescimento de 309% entre o final de 2018 e o de 2022 (G1, 2023).

Bolsonaro também cumpriu a promessa eleitoral de não demarcar novas terras indígenas (Resende, 2018). Durante seu governo, não houve homologação (etapa final da demarcação territorial) de novas terras indígenas, e a pasta ambiental atuou para retardar ou paralisar outros órgãos envolvidos no processo de demarcação, como a Funai e o Ministério da Justiça (Oliveira, 2023).

Somado a isso, na gestão bolsonarista houve aumento de 252% nas invasões a terras indígenas em comparação aos quatro anos anteriores e a violência contra indígenas (casos de violência sexual, racismo, lesões corporais e homicídios) aumentou em 54% (Conselho Indigenista Missionário, 2022). O período também foi marcado pelo aumento massivo de ataques a ambientalistas (Cavalcanti *et al.*, 2023). Só em 2021, ao menos 27 ambientalistas e ativistas de direitos humanos foram mortos, aumento de 69% em relação a 2020 (Front Line Defenders, 2022). Caso emblemático foi o assassinato do jornalista Dom Phillips e do indigenista Bruno Pereira, em 2022 (Macedo, 2024).

Na Argentina, o extrativismo se tornou traço central da política econômica do governo Milei, a partir da exploração voltada à exportação de hidrocarbonetos, minerais e cultivos (Wagner, 2020). A exploração do lítio tem sido fomentada, por meio de incentivos estatais ao setor de mineração, a exemplo da revogação da “Lei de Terras” (Lei nº 26.737, que limitava a compra de terras rurais por pessoas físicas e jurídicas estrangeiras) e da aprovação do RIGI (conforme já mencionado), que facilita a atuação de empresas sem necessidade de considerar impactos ambientais (Asociación

Argentina de Abogados/as Ambientalistas e Colectivo de Acción por la Justicia Ecosocial, 2025).

Esse modelo econômico tem ampliado desigualdades socioeconômicas e gerado graves impactos socioambientais (Svampa e Viale, 2014), beneficiando-se, inclusive, do negacionismo climático na medida em que deslegitima as mudanças climáticas fruto da exploração humana descuidada. De acordo com pesquisadores/as por nós entrevistados/as, cujas investigações interdisciplinares analisam a relação entre saúde e meio ambiente, o negacionismo climático adotado pelo governo Milei decorre de “uma intensificação acelerada da necessidade de avançar com os extrativismos. É preciso avançar de qualquer forma” (entrevista concedida em 09 de maio de 2025).

A expansão extrativista no país somada à fragilização dos mecanismos regulatórios já tem gerado efeitos perceptíveis: entre janeiro e junho de 2024, o desmatamento na região do Gran Chaco — segundo maior ecossistema florestal do continente americano — ultrapassou 59 mil hectares, o equivalente a três vezes a cidade de Buenos Aires, representando aumento de 15% em relação a 2023 (Política Argentina, 2024).

Concomitantemente, a espelho da situação brasileira durante a gestão Bolsonaro, investidas contra povos originários e ambientalistas têm se desdobrado no território argentino. Em dezembro de 2024, o governo Milei revogou a Lei Nacional de Emergência Territorial Indígena, em vigor desde 2006, cujo objetivo era fomentar a regularização de territórios ocupados por povos indígenas. Tal medida abriu espaço para despejos, invasões, conflitos socioambientais e violações de outros direitos (Asociación Argentina de Abogados/as Ambientalistas e Colectivo de Acción por la Justicia Ecosocial, 2025). Os recentes cenários brasileiro e argentino ajudam a explicar por que a América Latina é a região mais violenta (perseguições e assassinatos) no mundo contra ambientalistas (Global Witness, 2024).

Muito mais que palavras: o negacionismo científico e climático como prática governamental no Brasil e na Argentina

A conexão entre os negacionismos científico e climático pode ser compreendida a partir de uma lógica subjacente: a deslegitimação de consensos científicos amplamente respaldados, em favor de interesses políticos, econômicos ou ideológicos. De modo geral, o negacionismo científico consiste em desacreditar a ciência como método válido de produção de conhecimento, promovendo narrativas alternativas que sugerem ser a verdade científica relativa ou manipulada (Oreskes e Conway, 2010). O negacionismo climático representa uma das manifestações mais visíveis desse fenômeno, pois implica ignorar ou minimizar as evidências sobre o aquecimento global, suas causas antrópicas e consequências sociais, econômicas e ambientais (Dunlap e McCright, 2015).

Tanto o governo de Bolsonaro, inicialmente, quanto o de Milei, posteriormente, impulsionaram políticas de negacionismo climático e científico que atacaram medidas em defesa do meio ambiente e da liberdade acadêmica. Essas políticas foram acompanhadas — e, no caso de Milei, continuam sendo — por uma retórica oficial que as justifica e busca legitimá-las perante a sociedade. Além disso, ambas as gestões representaram a institucionalização de práticas de negacionismo científico e climático, ainda que com estratégias e intensidades próprias.

No caso brasileiro, o negacionismo foi fortemente alimentado pelas ideias do ideólogo Olavo de Carvalho, que associava universidades ao chamado “marxismo cultural” e qualificava a mudança climática como uma mentira forjada por elites internacionais e pela esquerda organizada (Carvalho, 2002; 2007; Miguel, 2022). Para Carvalho (2007, s/p), as mudanças climáticas antropogênicas seriam uma mentira “alimentada pela santa aliança da mídia chique, dos grandes organismos internacionais, da militância esquerdista organizada e das grandes fortunas”. A influência dessas ideias no governo Bolsonaro foi confirmada pelo cientista Ricardo Galvão, ex-diretor

do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE). Em entrevista à nossa equipe, Galvão compartilhou a percepção de que Olavo de Carvalho questionava a ciência “de forma muito ardilosa”, para atacar e deslegitimar resultados científicos. Em suas palavras:

Toda a família Bolsonaro foi muito influenciada por ele [Olavo de Carvalho]. [...] nas discussões pessoais que eu tive [...] com Ricardo Salles [então ministro do Meio Ambiente], ele me dizia claramente que não considerava a sociedade, a academia brasileira como algo que se deveria ouvir, porque era composta simplesmente por socialistas de esquerda, né? Eram nossos resultados, o que nós afirmamos [segundo Salles] tinha uma conotação ideológica de esquerda. Por isso que, então, esse governo Bolsonaro foi feito com essa dimensão. (Entrevista 2-BR, realizada em julho de 2025)

Nesse sentido, o ex-presidente e seus ministros recorreram frequentemente a discursos de deslegitimação da produção científica, acusando a academia brasileira de estar dominada por ideologias de esquerda ou pelo chamado “marxismo cultural” (Formenti, 2019; Haubert, 2019). Essas declarações visavam enfraquecer a credibilidade dos resultados científicos e justificar o afastamento de pesquisadores/as e instituições das decisões políticas. A ofensiva partia da percepção de que universidades, cientistas e o conhecimento produzido eram obstáculos à implementação de determinados interesses governamentais — sendo, portanto, necessário adequar essas instituições e seus atores às prioridades do governo.

O discurso que apresentava a ciência como uma ideologia — incorporado ao núcleo do governo — orientou não apenas a desqualificação pública de dados científicos, mas também ataques diretos a órgãos técnicos, como o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) (Bulla, 2019; Poder 360, 2021). No governo Bolsonaro, tais ataques à ciência funcionaram como estratégia de controle institucional e de neutralização de atores capazes de impor limites à agenda governamental, conforme apontado por diferentes pesquisadores/as entrevistados/as.

A negação de evidências científicas, especialmente aquelas relacionadas ao desmatamento, às queimadas e às mudanças climáticas, extrapolou o campo discursivo e foi institucionalizada como prática governamental, considerando que reconhecer a gravidade dessas questões implicaria enfrentar interesses políticos e econômicos centrais à sustentação do governo. Sistemas oficiais foram usados para negar fatos e fenômenos científicos ou, ainda, para minimizar seus impactos (Diele-Viegas, Hipólito e Ferrante, 2021; Ramalho, 2020). Por exemplo, o ex-presidente e seus ministros empregaram um discurso fortemente negacionista do avanço do desmatamento (Poder 360, 2021; Watanabe, 2019) e das queimadas na Amazônia (Ferreira, 2020; Prazeres, 2020a; Schuch e Murakawa, 2020) e em outros biomas brasileiros, a despeito dos dados produzidos pelo INPE. Além disso, em eventos internacionais e discursos oficiais, representantes do governo Bolsonaro negaram o aquecimento global (Folha de São Paulo, 2019), questionaram dados produzidos pelo INPE sobre mudanças climáticas (Bulla, 2019) e indicaram recusa de alteração das metas de emissão de gás de efeito estufa (Estadão, 2021).

O governo também empregou uma retórica de vitimização frente a organismos internacionais e setores da sociedade civil (Alves, 2020; Schmitt, 2020), consolidando um modelo de governança marcado pela hostilidade à ciência. Atores e instituições de defesa do meio ambiente eram acusados de prejudicar o desenvolvimento do país e serem os verdadeiros responsáveis por problemas ambientais (Mazui, 2019). Ademais, tornaram-se frequentes discursos que posicionavam a política ambiental do governo como alvo de uma campanha de desinformação (Alves, 2020) e guerra comercial (Anater, 2020), em tentativa de deslegitimar as críticas sofridas. A postura de antagonismo e vitimização do governo foi vista, por diferentes pesquisadores/as e servidores/as entrevistados/as por nossa equipe, como uma manifestação do autoritarismo governamental, que se voltou contra atores e instituições com potencial de contestação de interesses de parcela de sua base política, em especial, o agronegócio.

Na Argentina, Milei seguiu uma trilha semelhante à de Bolsonaro, porém moldada pelo contexto específico do ajuste fiscal. Sua retórica — ao classificar a mudança climática como uma “mentira socialista” (Gulman e Manera, 2023) — ecoa o discurso bolsonarista, mas acentua a ideia de que a ciência representa um “pacto global” a ser combatido. Trata-se de uma estratégia retórica voltada a desacreditar o conhecimento científico e enfraquecer consensos amplamente consolidados, com o objetivo de reduzir a percepção de urgência das medidas de mitigação e de rebaixar evidências científicas ao nível de meras opiniões ideológicas.

Essa lógica foi confirmada por diversos/as entrevistados/as. Professores/as e pesquisadores/as da Universidade Nacional da Cidade de Rosário, na província de Santa Fé, apontam que o negacionismo climático promovido por Milei decorre de “uma intensificação acelerada da necessidade de avançar com os extrativismos — é preciso avançar de qualquer forma” (Entrevista 2-AR, realizada em maio de 2025). Para eles, o atual governo se caracteriza por “níveis de crueldade próprios de uma época em que o fascismo ressurgiu com diferentes características”, marcada por um contexto no qual “o autoritarismo, a imposição violenta de uma ideia e a destruição daquele que pensa diferente [...] precisam se naturalizar para que essas lógicas possam ser sustentadas” (Entrevista 2-AR). Eles advertem, ainda, que existe “uma decisão de avançar no financiamento da divulgação do discurso do negacionismo climático”, o que converte o debate em “uma questão de fé [...], não é uma questão de ciência, não é uma questão de evidências” (Entrevista 2-AR).

O negacionismo científico-ambiental não se limita às palavras; ele se reflete em políticas estatais e gera consequências concretas para o meio ambiente, bem como para as medidas de prevenção e respostas diretas a crises climáticas específicas. Assim, em consonância com seu discurso negacionista, dentre as primeiras medidas de seu governo, Milei rebaixou o Ministério do Meio Ambiente a uma subsecretaria, esvaziando sua capacidade de atuação (Infobae, 2024), e retirou o país de espaços internacionais, como a COP29, em um gesto de alinhamento com lideranças negacionistas globais (Greenfield, 2024).

Essas questões se manifestam na falta de recursos e capacidades, não só na prevenção, mas também nas respostas diante de crises ambientais concretas. O testemunho de um/a dos/as entrevistados/as ressalta, ainda, que fenômenos como as “inundações em (a província) Santa Fé”⁹ não podem ser atribuídos apenas a uma crise climática global abstrata, mas devem ser compreendidos como resultado de políticas concretas de desmatamento e de expansão agropecuária. Nesse sentido, o negacionismo climático não apenas deslegitima o conhecimento científico, como também serve para ocultar responsabilidades estruturais e territoriais diante de cenários extremos que evidenciam a negligência política.

Na mesma linha, outro/a entrevistado/a, pesquisador/a do Conselho Nacional de Pesquisas Científicas e Técnicas (CONICET)¹⁰, ofereceu uma visão centrada nas repercussões do negacionismo no trabalho cotidiano de pesquisa e docência. Ela descreve um “clima geral de deslegitimação” que exige um “esforço duplo, triplo, quádruplo” para defender e comprovar que seu trabalho faz parte da ciência: “Nos fazem esclarecer que não somos funcionários fantasmas, não somos uma casta, esse ideal do *ñoquis*¹¹... temos um trabalho como qualquer outro” (Entrevista 3-AR, realizada em junho de 2025). Em relação aos temas ambientais, ela afirma que o impacto se dá “mais no plano discursivo” e “nas linhas de financiamento que são priorizadas” (Entrevista 3-AR). Menciona, também, a proibição do uso da

⁹ A inundação de Santa Fé de 2003 foi uma das catástrofes socioambientais mais graves da história recente da Argentina. Ocorreu entre abril e maio daquele ano, quando o transbordamento do rio Salado afetou grande parte da cidade de Santa Fé, provocando a evacuação de mais de 100 mil pessoas e numerosas mortes.

¹⁰ O Conselho Nacional de Pesquisas Científicas e Técnicas (CONICET) é o principal organismo público de promoção da ciência e da tecnologia na Argentina. Criado em 1958, depende do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação e tem como funções centrais o financiamento de projetos de pesquisa, a formação de recursos humanos por meio de bolsas de doutorado e pós-doutorado, bem como a administração da Carreira de Pesquisador/a Científico (CIC) e do Pessoal de Apoio (CPA). Com institutos e centros distribuídos em todo o país e em articulação com universidades nacionais, o CONICET constitui a espinha dorsal do sistema científico argentino, sendo reconhecido internacionalmente pela sua produção em diversas áreas do conhecimento.

¹¹ Gíria argentina que designa o assalariado desprovido de funções.

expressão “mudança climática” em projeto sobre parques nacionais argentinos, “negando a existência do que sabemos que existe, mas que além disso é urgente enfrentar” (entrevista 3-AR).

A esse respeito, outro/a entrevistado/a, pesquisador/a em ecologia da paisagem, afirma que a postura negacionista de Milei “...vai além do meio ambiente, é um golpe, uma disputa contra a ciência. Trata-se de romper esse pacto com a ciência para além da questão ambiental, deslegitimando a ciência em geral como base legitimadora da ordem global...” (Entrevista 1-AR, realizada em maio de 2025).

A comparação entre Argentina e Brasil nos revela que, apesar de suas particularidades, os governos Bolsonaro e Milei adotaram um discurso marcado pelo negacionismo científico-climático e o converteram em práticas institucionais de governo, a fim de fragilizar a crítica e alinhar políticas públicas a interesses econômicos de setores dominantes, sobretudo aqueles ligados ao agronegócio e ao extrativismo. Nos dois casos, o negacionismo foi justificado, em alguma medida, por um aspecto ideológico: a ciência e a comunidade acadêmica eram vistas como produto e agentes do chamado marxismo cultural, responsáveis por espalhar mentiras – como as mudanças climáticas antropogênicas – a serviço da esquerda política e organismos internacionais. Por outro lado, as narrativas e práticas negacionistas de cada governo apresentaram peculiaridades próprias. Se o governo Bolsonaro apoiou-se em um discurso nacionalista-produtivista que apresentava a natureza como um recurso a serviço do progresso econômico e os cientistas que alertavam para seus limites como “inimigos do desenvolvimento” ou atores a serviço de interesses estrangeiros (Brum, 2021b); Milei adicionou um viés ultraliberal ao negacionismo climático, tratando a mudança climática como uma manobra para a imposição de regulações que atentariam contra a liberdade dos mercados e que impediria a adoção de políticas econômicas visando o reajuste fiscal no país.

Perseguição, censura e desfinanciamento: efeitos da guerra contra a ciência ambiental e a liberdade acadêmica

Nos dois países, o negacionismo científico-climático foi acompanhado por medidas concretas de censura e desfinanciamento. Algumas resultaram em ataques diretos a pesquisadores/as e ao setor de política ambiental, enquanto outras foram direcionadas ao sistema científico de forma mais ampla, afetando também investigações na área ambiental.

No Brasil, os ataques do governo à liberdade acadêmica assumiram a forma de perseguições a pesquisadores/as cujos resultados contrariavam interesses do governo, além de interferências na autonomia universitária por meio de controle político do orçamento, de nomeações arbitrárias de reitores, da criação de canais de vigilância e da censura a manifestações, pesquisas e materiais (Brito *et al.*, 2022; Sevaybricker, Assis e Ribeiro 2024). Essas investidas, embora não direcionadas especificamente a investigações sobre o meio ambiente e o clima, afetaram pesquisadores/as e a comunidade científica brasileira como um todo. Exemplo disso ocorreu com um/a pesquisador/a entrevistado/a por nossa equipe que relatou redução nos recursos destinados ao programa de pós-graduação ao qual esteve vinculada, resultando na perda de bolsa de pesquisa enquanto desenvolvia seu doutorado em climatologia. Ela nos contou que só conseguiu concluir o curso com o apoio financeiro da sua família, “senão não teria nem onde morar” (Entrevista 3-BR, realizada em agosto de 2025).

De forma mais específica, pesquisadores/as brasileiros/as dedicados/as ao estudo de questões ambientais e climáticas enfrentaram formas explícitas de intimidação, censura e perseguição pessoal, revelando um cenário de crescente hostilidade institucional à produção de conhecimento que confronta interesses econômicos e políticos dominantes. Nos anos iniciais do governo, após publicar estudo sobre a presença de resíduos de agrotóxicos nos alimentos brasileiros, a pesquisadora Larissa Bombardi se tornou alvo de intimidações

e perseguições por políticos, apoiadores e entidades ligadas ao agro-negócio. Ela sofreu tentativas de desqualificação da sua pesquisa, ameaças de morte e assalto em sua residência, como reflexo ao boicote que uma grande rede de supermercados fez à produtos brasileiros após a repercussão dos dados (Martins, 2021). Nesse contexto, a pesquisadora foi aconselhada a não participar de palestras, modificar sua rotina, rotas e horários e até mesmo deixar o país por um período para se proteger de possíveis ataques (Martins, 2021). Estes perduraram nos anos seguintes, em decorrência de seu novo estudo relacionando a suinocultura com a Covid-19, o que fez com que ela deixasse o país junto de sua família (Martins, 2021).

Em outro caso, o pesquisador Lucas Ferrante, vinculado ao Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA), tornou-se alvo de campanha difamatória nas redes sociais e sofreu ameaças via mensagens de celular em razão do conteúdo de suas publicações acadêmicas (Peter e Lisboa, 2021). Ferrante fez publicações sobre as ações de desmonte ambiental realizadas pelo governo Bolsonaro (Ferrante e Fearnside, 2019), além de trabalhos que questionaram a gestão de terras indígenas (Ferrante e Fearnside, 2020) e o enfrentamento da pandemia de Covid-19 pelo governo (Ferrante *et al.*, 2020). Em entrevista à imprensa, ele relatou que:

Foram pelo menos três ameaças feitas no meu celular pessoal, de números que não se identificaram, dizendo que era pra eu parar de falar as coisas que eu estava falando, que eu ia pagar por isso e que eu estava interferindo em assuntos de segurança nacional, de que o próprio governo tinha interesse. (Peter e Lisboa, 2021)

O pesquisador também sofreu um atentado durante o uso de transporte por aplicativo. Ferrante foi interceptado por um motorista que dirigia veículo da mesma cor daquele indicado no aplicativo e lhe disse para entrar no carro (Peter e Lisboa, 2021). Sem conferir a placa do veículo, Lucas adentrou-o e o motorista desviou a rota solicitada, o agrediu e disse não se tratar de um assalto (Peter e Lisboa, 2021). O pesquisador afirmou acreditar que tal agressão estava relacionada

com suas ações e publicações que desafiavam os interesses do governo (Peter e Lisboa, 2021).

Nesse cenário, o INPA emitiu nota de esclarecimento afirmando que as declarações e manifestações do pesquisador “não expressam o posicionamento institucional”, de modo que as informações divulgadas seriam de sua “responsabilidade exclusiva” (Peter e Lisboa, 2021). Ferrante relatou, ainda, que recebeu um e-mail da instituição dizendo que ele “precisava parar de dar essas entrevistas” (Peter e Lisboa, 2021).

Em outro episódio, uma geógrafa especialista em climatologia ouvida por nós relatou que usava suas redes sociais para divulgar conteúdos relacionados às mudanças climáticas e, em diversos posts, sofria ataques de “trolls” (Entrevista 3-BR, realizada em agosto de 2025). Estes questionavam seus resultados e faziam comentários com informações falsas, em tentativa de desacreditá-la. “Esses negacionistas, eles vão sempre te procurar para te incomodar, para te questionar, para inventar dados”, afirmou (Entrevista 3-BR, realizada em agosto de 2025). Além disso, relatou que frequentemente recebia ofensas em mensagens particulares.

Em um contexto hostil de restrições e perseguições promovidas pelo governo, observa-se a consolidação de uma lógica de “autorização implícita”, na qual casos de perseguição e sinalizações públicas funcionam como exemplos elucidativos. A partir desses episódios, cria-se um ambiente em que outros atores, como instituições, grupos sociais, meios de comunicação e até colegas de profissão, já não necessitam de ordens explícitas para reproduzir práticas de censura e disciplinamento. Essas restrições deixam, portanto, de depender de comandos diretos do Estado e passam a ser aplicadas de forma autônoma, em alinhamento com o discurso oficial e com a orientação política dominante.

Nesse contexto, restrições à liberdade de pesquisar e publicar também partiram, durante o governo Bolsonaro, das próprias instituições de pesquisa. Exemplo foi a portaria do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio) que exigia a autorização prévia, pela diretoria do órgão, para a publicação de produções científicas por seus/as pesquisadores/as (Maisonave, 2021). À época,

o instituto era dirigido por um policial militar indicado por Ricardo Salles, então ministro do Meio Ambiente, apesar de não possuir experiência na área ambiental (Maisonnave, 2021). A portaria foi classificada como “censura prévia” e “prejudicial à ciência e à conservação do meio ambiente” por associações e fóruns científicos (Menegassi, 2021). Isso porque sujeitava a publicação das produções do órgão a critérios de conveniência política, em vez de técnicos, e dificultava a divulgação de dados sobre preservação ambiental (Menegassi, 2021).

Ainda no contexto de institutos de pesquisa vinculados à administração pública, o caso mais emblemático de interferência na liberdade de pesquisar e publicar tratou do Instituto Nacional de Pesquisas Nacionais (INPE). O estudo de caso apresentado adiante focou em entender como o INPE foi atacado por retóricas e práticas negacionistas que colocaram em xeque a atuação do principal órgão brasileiro responsável pelo monitoramento do desmate ambiental.

Na Argentina, por sua vez, observamos uma combinação preocupante entre o desfinanciamento estrutural e a censura discursiva. Em consonância com a ideologia neoliberal que preconiza a redução drástica do papel do Estado, o início do governo Milei foi marcado por um congelamento severo das dotações destinadas às instituições estatais de ensino superior e ao sistema científico-tecnológico, configurando um cenário de crescente precarização. Os atrasos nos pagamentos de projetos, a redução ou o cancelamento de subsídios, além das demissões em massa em programas específicos, exemplificam como as restrições financeiras se traduzem em uma forma concreta de precarização das condições laborais e do funcionamento do sistema científico como um todo. Esse contexto limita a liberdade acadêmica e condiciona a produção do conhecimento científico no país (Lopes, 2024).

O congelamento de recursos destinados às universidades e ao CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas) — principal órgão de fomento à ciência e tecnologia na Argentina — forçou muitos/as pesquisadores/as a buscar alternativas de sobrevivência, rompendo vínculos de longo prazo com comunidades

afetadas pelas crises climáticas, políticas e socioambientais com as quais mantinham projetos de pesquisa. Como consequência, agendas científicas foram significativamente restringidas, colocando em risco a continuidade de pesquisas sobre problemas ambientais e climáticos (Asociación Argentina de Abogados/as Ambientalistas e Colectivo de Acción por la Justicia Ecosocial, 2025).

Esse cenário foi ilustrado por diversos/as entrevistados/as. Um/a pesquisador/a do CONICET, especializado/a no estudo do hábitat, alerta que “o maior problema dentro do CONICET... sim, tem a ver com a falta de financiamento”, o que impacta tanto a continuidade dos projetos quanto as condições de trabalho. Ela relata: “Estamos levando a cabo projetos com financiamento insuficiente... antes eu investia parte do meu salário, agora não consigo mais fazer isso” (Entrevista 4-AR, realizada em junho de 2025). Além disso, destaca que “não abrem editais, e os que abrem são específicos, não contemplam o nosso tema”. À precariedade financeira soma-se a insegurança cotidiana: “Preocupa-me não só o meu salário, que não chega ao fim do mês, mas também a continuidade dos vínculos [...]. Você não pode simplesmente voltar ao campo depois de três anos e dizer: ‘Oi, tudo bem, sou eu de novo’.” Ela enfatiza que, com a falta de recursos e a perda de laços com as comunidades com as quais se realiza a pesquisa “se não acabarmos fazendo o extrativismo acadêmico, não é? É para isso que estão nos empurrando” (Entrevista 4-AR). A frase expressa com precisão a frustração e o dilema ético enfrentado por muitos cientistas sociais que, embora comprometidos com uma ciência crítica e socialmente engajada, veem-se obrigados a adaptar suas práticas a uma lógica precarizada de produção de conhecimento, cada vez mais distante das necessidades concretas da sociedade e das comunidades com as quais trabalham.

O testemunho do/a entrevistado/a ilustra, de forma contundente, como o desfinanciamento impacta não apenas a liberdade acadêmica, mas também limita o potencial transformador da ciência como instrumento de mudança social. A questão vai muito além da redução de salários ou da inviabilidade de manter projetos: trata-se

da ruptura dos vínculos sociais e territoriais que sustentam pesquisas comprometidas com o longo prazo. A ausência de editais amplos e a concentração de recursos em linhas temáticas restritas reduzem a diversidade de agendas investigativas e produzem um efeito de disciplinamento. Nesse cenário, pesquisadores/as são pressionados a moldar seus trabalhos de acordo com prioridades externas — impostas pelas linhas de financiamento definidas pelo governo, em conformidade com seus próprios interesses —, muitas vezes descoladas das realidades locais. Como consequência, muitos acabam sendo forçados a abandonar compromissos construídos com comunidades e territórios ao longo do tempo.

Na mesma entrevista, o/a pesquisador/a adverte que as consequências do negacionismo e das políticas atuais são “que deixar de financiar esses temas [...] os retiram das agendas científicas”. Ainda, explica que ao se excluir do debate acadêmico questões centrais sobre “evitar inundações, como melhorar a situação da camada de ozônio... acho que o que pode acontecer é piorar a situação”. Por fim, ela sustenta que um dos efeitos do desfinanciamento “é nos isolar [os/as pesquisadores/as argentinos] de tudo, porque se isolar do Mercosul ou de todos os países da América Latina... não vão te seguir se você continuar se unindo aos Estados Unidos” (Entrevista 4-AR, realizada em junho de 2025).

Esse testemunho complementa aquilo já apontado sobre o desfinanciamento, mostrando como as restrições orçamentárias excluem problemáticas ambientais críticas da agenda científica. O/a pesquisador/a introduz, ainda, uma dimensão geopolítica: a retirada da Argentina de espaços de cooperação regional enfraquece a capacidade do sistema científico de sustentar agendas próprias e o coloca em dependência de atores externos. Em conjunto, esses processos revelam como o negacionismo e a falta de financiamento convergem em um duplo movimento: o esvaziamento do conhecimento situado e o isolamento internacional do país.

Assim, os cortes orçamentários não apenas fragilizam a estrutura institucional da ciência, mas também limitam fortemente seu

impacto social. Ao reduzir os recursos disponíveis para pesquisas de campo, projetos colaborativos e parcerias interinstitucionais, essas medidas forçam os/as pesquisadores/as a adotarem formas de trabalho mais isoladas e individualizadas, dificultando a continuidade dos vínculos com as comunidades envolvidas nos processos de investigação e pesquisa.

Na mesma linha, outro/a entrevistado/a assinala que todo o trabalho em Parques Nacionais e em pesquisa se realiza “com muita vinculação porque trabalhamos em território”. No entanto, adverte que no contexto atual “é difícil porque estão o tempo todo mudando o tabuleiro” e que os projetos, antes sustentados com financiamento nacional, tiveram de “reduzir ao mínimo os gastos, os projetos essenciais”, chegando inclusive a “juntar dois projetos para viajar duas vezes” ou “fazer formas de arrecadar dinheiro para sustentar viagens” (Entrevista 1-AR, realizada em maio de 2025).

Com menos apoio institucional, torna-se cada vez mais difícil manter relações duradouras de confiança com os grupos sociais pesquisados — especialmente em áreas que exigem imersão territorial, escuta sensível e devolução de resultados. A ausência de condições mínimas para esse tipo de engajamento compromete o potencial transformador da ciência, afastando-a de sua função pública e social. Nesse contexto, reforça-se um modelo de produção científica orientado por metas de produtividade acadêmica descoladas da realidade social, o que contribui para a reprodução do chamado extrativismo acadêmico; isto é, a extração de dados e informações de comunidades ou territórios sem o devido retorno, reconhecimento ou impacto positivo para os sujeitos envolvidos.

Esse ataque do governo ao sistema científico e às universidades nacionais impacta negativamente as/os pesquisadores/as em níveis físicos e psicológicos: “passamos por todos os mal-estares emocionais e psicológicos. É algo compartilhado também pelo grupo em geral”. Sente que “você não sabe por onde vão te atacar, mas se sente o tempo todo ameaçado”, descrevendo como “foram nos cortando de diferentes lugares, primeiro no simbólico”. Essa experiência se traduz

em “um cansaço por estar constantemente recebendo ataques” e em “um sentimento de estar em alerta constante” (Entrevista 5-AR, realizada em maio de 2025).

O relato do/a entrevistado/a evidencia como o desfinanciamento e o esvaziamento institucional impactam o sistema científico argentino também em termos subjetivos e emocionais. A redução drástica de recursos força os/as pesquisadores/as a adotarem estratégias de mera sobrevivência — como a autogestão, o compartilhamento de viagens e redes de apoio informal — que desviam tempo e energia da atividade científica propriamente dita. Simultaneamente, a hostilidade discursiva dirigida a determinadas áreas do conhecimento, como estudos de gênero, meio ambiente e território, produz um clima de constante vulnerabilidade e desvalorização. Esses processos corroem a liberdade acadêmica, entendida como o direito de pesquisar, ensinar e divulgar conhecimento sem coerção externa (Jecker *et al.*, 2023), e comprometem a justiça epistêmica ao gerar injustiças testemunhais e hermenêuticas que desvalorizam certas vozes e criam “lacunas nos recursos interpretativos coletivos” (Fricker, 2007, citado em Jecker *et al.*, 2023). Em conjunto, o desfinanciamento não só limita a produção de conhecimento, mas também reconfigura as práticas científicas, enfraquece vínculos comunitários e intensifica o isolamento do sistema científico argentino.

Como o/a mesmo/a entrevistado/a relata: “passamos por todos os mal-estares emocionais e psicológicos” e, em referência ao seu projeto nos Parques Nacionais, acrescenta: “pensávamos que iam nos fechar de um dia para o outro e seguimos aí, esperando em que dia vão nos fechar”. Essa experiência de insegurança contínua reforça os efeitos subjetivos da precarização: “você não sabe por onde vão te atacar, mas sente-se o tempo todo ameaçado, em um contexto de demissões e precarização que deteriora as condições de trabalho” (Entrevista 3, comunicação pessoal, 9 de maio de 2025). Em suma, o negacionismo científico-ambiental manifesta-se não apenas nas decisões políticas e nos marcos institucionais, mas também na dimensão cotidiana e emocional do trabalho científico, afetando o

bem-estar psíquico dos/as pesquisadores/as e enfraquecendo seus vínculos com comunidades e territórios.

Junto aos cortes orçamentários, uma das práticas restritivas mais recorrentes em projetos científicos com enfoque ambiental tem sido a censura e a proibição de categorias críticas na produção acadêmica. É importante destacar que esse não é um fenômeno totalmente novo ou exclusivo de partidos de extrema-direita, tendo sido utilizado também por governos anteriores que se proclamavam de centro ou centro-esquerda. No entanto, essa dinâmica foi intensificada sob o atual governo de Javier Milei. O “tabu-proibição” de termos como *mudança climática*, *agroecologia* ou *agrotóxicos* funciona como um mecanismo de silenciamento que condiciona tanto a formulação de projetos quanto a publicação de resultados. Diversos/as entrevistados/as por nossa equipe indicaram que muitos grupos acadêmicos recorrem à autocensura ou a reformulações semânticas para viabilizar suas agendas de pesquisa, evitando o uso de palavras vetadas em editais ou documentos oficiais. Esse processo corrói diretamente a liberdade acadêmica e se insere em uma lógica mais ampla de disciplinamento ideológico, que restringe a produção de conhecimento sobre problemáticas ambientais urgentes (Sales *et al.*, s/d). Referida dinâmica foi apontada a nós em diferentes entrevistas. Um/a entrevistado/a, pesquisador/a por exemplo, afirmou que:

Hoje há temas que não podemos nomear, não digo que não possamos trabalhar, mas não podemos nomear. Hoje não podemos elaborar projetos de mudança climática, de agroecologia, nada que tenha a ver com gênero, nada que tenha a ver com agricultura familiar com esse nome. Podemos disfarçar com outro nome, mas não poderíamos dizer [...]. Não podem fazer uma publicação com essas palavras... (Entrevista 5-AR, realizada em maio de 2025)

A censura opera tanto em nível institucional quanto nas práticas cotidianas de pesquisa, forçando as equipes a ocultar ou mascarar categorias críticas para garantir a continuidade de seus projetos

e evitar maiores cortes orçamentários como forma de punição. Um/a pesquisador/a que trabalha em colaboração com os Parques Nacionais relatou que seu projeto, “com perspectiva de gênero, orientado aos beneficiários em comunidades da agricultura familiar camponesa indígena”, levou a equipe a temer que “encebrassem o projeto de um dia para o outro”. Segundo ele, os cortes orçamentários foram motivados por “uma questão ideológica de posicionamento tanto sobre gênero quanto em relação ao setor ambiental”, acompanhados do receio de que “todos os fundos fossem direcionados a temas mais produtivistas”. O/a pesquisador/a também apontou interferências diretas na linguagem institucional, revelando que, nos Parques Nacionais, foi imposta a diretriz de substituir a expressão “mudança climática” por “cenários de variabilidade”. Ele descreveu a medida como um “nível de ridicularidade”: “não há problema algum em falar conceitualmente sobre o tema ou em desenvolver políticas públicas a respeito, mas não se pode nomear a palavra ‘mudança climática’” (Entrevista 1-AR, realizada em maio de 2025).

Essas restrições reconfiguram as agendas de pesquisa em função de interesses políticos e industriais que buscam obstruir estudos críticos. Hess (2024) alerta que essa pressão, reforçada pelo financiamento corporativo e pelo “capitalismo acadêmico”, gera autocensura e um “efeito inibidor”, produzindo “ciência não realizada” e, inclusive, mantendo ciência já produzida como “não vista”. Esse disciplinamento ideológico conecta-se a tendências negacionistas, como a narrativa do *climate hoax*, construída com desinformação para bloquear a governança climática (Hess, 2024; Nwokolo, 2025).

Nesse mesmo sentido, um exemplo emblemático de como o disciplinamento opera de forma articulada entre o nível institucional e o subjetivo é o caso do Projeto SPRINT (Sustainable Plant Protection Transition),¹² investigação internacional financiada pela União Europeia e coordenada na Argentina pela pesquisadora Virginia Aparicio (INTA-CONICET).

¹² Para mais informações, ver <https://sprint-h2020.eu/>

O projeto teve como objetivo avaliar a exposição de pessoas, animais e ecossistemas aos agrotóxicos, com participação de dez países europeus e da Argentina, em um enfoque comparativo e multidisciplinar (Tiempo Argentino, 2024). Os resultados iniciais, que apontaram resíduos significativos de agrotóxicos em trabalhadores rurais e comunidades agrícolas do sudeste bonaerense, provocaram forte repercussão social e política (Agencia Tierra Viva, 2023). Pouco depois, a difusão dos dados passou a ser restringida dentro do próprio INTA: publicações foram suspensas, equipes desarticuladas e, finalmente, o instituto decidiu retirar-se do consórcio internacional, levando à saída da Argentina do projeto (Longoni, 2023; Naturaleza de Derechos, 2023).

As razões dessa retirada envolveram pressões políticas e corporativas. Setores ligados ao agronegócio acusaram o estudo de “demonizar” os agrotóxicos e questionaram sua “imparcialidade” (La Izquierda Diario, 2023). Internamente no INTA, denunciou-se que a decisão de abandonar o projeto refletia o alinhamento com os interesses do modelo agroexportador e um esforço de silenciar evidências incômodas sobre os impactos dos agrotóxicos (Agencia Tierra Viva, 2023).

Cabe destacar que, por tratar-se de um processo ainda em curso e de alta sensibilidade institucional, optamos por não citar diretamente as entrevistas realizadas, a fim de preservar a identidade das pessoas informantes e evitar possíveis represálias. O caso, anterior ao governo de Javier Milei, teve continuidade e aprofundamento durante sua gestão, momento em que se intensificaram as práticas de censura e perseguição administrativa. Entre as medidas adotadas, destaca-se a abertura de um processo disciplinar contra a pesquisadora Virginia Aparicio, que inclui oito imputações e um pedido de exoneração do serviço público — a sanção mais grave possível no âmbito estatal, cuja efetivação implicaria sua exclusão permanente do sistema público de pesquisa e a perda de todos os aportes previdenciários acumulados. O caso do SPRINT evidencia, de forma paradigmática, como a censura e o desfinanciamento operam conjuntamente — tanto por meio de sanções institucionais e administrativas quanto pela imposição de um clima de medo e autocensura —,

demonstrando que a liberdade acadêmica na Argentina encontra-se ameaçada não apenas dentro das instituições nacionais, mas também nos espaços de cooperação científica internacional.

Finalmente, assim como ocorrido no Brasil sob o governo Bolsonaro, ataques à liberdade acadêmica relacionados ao negacionismo científico-climático têm atingido institutos de pesquisa federais na Argentina. Neste sentido, um caso emblemático trata do desmonte do Instituto Nacional de Tecnologia Agropecuária (INTA), responsável pela articulação da pesquisa científica com a extensão rural e a vinculação tecnológica no território argentino. Na próxima seção, apresentaremos estudo deste caso e daquele relacionado ao Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), órgão brasileiro que, como mencionado anteriormente, representou exemplo emblemático de interferência na liberdade de pesquisar e publicar pelo governo Bolsonaro.

Análise de casos: o INPE e o INTA enquanto marcos simbólicos do negacionismo científico-climático bolsonarista e mileista

O desmonte do INPE sob Bolsonaro

O INPE foi criado no Brasil no início da década de 1970, com a missão de produzir ciência e tecnologia nas áreas do espaço exterior e do sistema terrestre, visando ao desenvolvimento das políticas espaciais e ambientais brasileiras e de parcerias com a comunidade internacional.^{13 14}

¹³ Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais, Institucional; missão, visão e valores. Disponível em: <https://www.gov.br/inpe/pt-br/acao-a-informacao/institucional/missao-visao-e-valores>

¹⁴ Em 2008, a Divisão de Satélites e Sistemas Ambientais (DSA) do INPE foi certificada pela Organização Meteorológica Mundial (OMM) como centro de excelência na América Latina para a formação e treinamento de especialistas para o uso de dados de satélites meteorológicos e ambientais. Ver: http://www.inpe.br/noticias/noticia.php?Cod_Noticia=1608

Na área ambiental, o INPE é o principal responsável no país pelo monitoramento via satélite das áreas de preservação e desmatamento ambiental. Seus dois principais sistemas de monitoramento, o Deter¹⁵ e o Prodes,¹⁶ produzem dados diários e séries históricas que embasam as principais políticas públicas ambientais.

Os dados produzidos pelo Instituto foram historicamente aceitos e adotados pelos governos anteriores à gestão Bolsonaro para informar políticas públicas e auxiliar órgãos de fiscalização ambiental, a exemplo do Ibama e do ICMBio. Esse cenário se alterou com o governo Bolsonaro, que passou a atacar a credibilidade do INPE a partir de discursos negacionistas e colocar em xeque sua autonomia institucional. As violações incluíram discursos de descrédito ao trabalho do INPE; mudanças em sua estrutura organizacional que resultaram

Em 2015, o INPE ficou em 2º lugar na América Latina e em 32º no mundo, entre 8.000 instituições de pesquisa avaliadas pelo Ranking Web (Webometrics). Os critérios de avaliação levam em consideração uma série de dados disponíveis na internet, que estão agrupados pelos indicadores de visibilidade, de atividade (Google), números de páginas web, quantidade de arquivos (docx, pptx, pdf, etc) e números de artigos no Google Scholars. Ver: <https://www.gov.br/inpe/pt-br/assuntos/ultimas-noticias/inpe-encerra-periodo-de-lideranca-na-carta-internacional-espaco-e-grandes-desastres-com-significativas-contribuicoes>

Em 2019, após a exoneração de Ricardo Galvão da posição de diretor-geral do INPE após uma série de embates públicos com Bolsonaro, o diretor do Laboratório de Ciências Biosféricas no Centro de Voos Espaciais da NASA, Douglas Morton, se pronunciou sobre o ocorrido: “O INPE sempre atuou de forma extremamente técnica e cuidadosa. A demissão de Ricardo Galvão é altamente alarmante”. Ver: <https://g1.globo.com/natureza/noticia/2019/08/07/demissao-de-chefe-do-inpe-e-significativamente-alarmante-diz-diretor-da-nasa.ghtml>

¹⁵ O Deter opera como um levantamento rápido de alertas de evidências de alteração da cobertura florestal na Amazônia, realizado pelo INPE. O Deter foi desenvolvido como um sistema de alerta para dar suporte à fiscalização e controle de desmatamento e da degradação florestal realizadas pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) e demais órgãos ligados a esta temática. Ver Coordenação-Geral de Observação da Terra, Deter, disponível em: <http://www.obt.inpe.br/OBT/assuntos/programas/amazonia/deter/deter>

¹⁶ O projeto Prodes realiza o monitoramento por satélites do desmatamento por corte raso na Amazônia Legal e produz, desde 1988, as taxas anuais de desmatamento na região, que são usadas pelo governo brasileiro para o estabelecimento de políticas públicas. Ver Coordenação-Geral de Observação da Terra, Deter, disponível em: <http://www.obt.inpe.br/OBT/assuntos/programas/amazonia/prodes>

na subversão prática de sua missão institucional; interferências na produção e censura na comunicação de servidores com a imprensa.

Em junho de 2019, os dados do INPE apontaram aumento em 88% do desmatamento amazônico no Brasil em comparação ao ano anterior (Moreno, 2019). Em reação, o general Augusto Heleno¹⁷, então ministro-chefe do Gabinete de Segurança Institucional, afirmou em entrevista que “esses índices de desmatamento são manipulados” (Carmo, 2019).

Nossa equipe de pesquisa entrevistou Ricardo Galvão, que foi diretor-geral do INPE entre 2016 e outubro de 2019, quando foi exonerado em razão dos embates que travou com Bolsonaro. Ele revela que, após a entrevista de Heleno, “eu mandei um ofício [ao ministro da Ciência e Tecnologia] propondo que o INPE ajudasse mais ainda a divulgar os dados e mostrar como nós fazíamos, a velocidade, porque eu não queria expor o Brasil, um servidor público não faz isso, né? Mas não obtive nenhuma resposta. Então, depois de um mês que eu fiz isso e não obtive nenhuma resposta, veio a entrevista do Bolsonaro” (Entrevista 2-BR, realizada em julho de 2025).

Em julho de 2019, Bolsonaro afirmou durante reunião com representantes internacionais que “tenho a convicção que os dados são mentirosos. Até mandei ver quem é o cara que está à frente do INPE para vir se explicar aqui em Brasília [...]. Até parece que ele [Galvão] está a serviço de alguma ONG” (Girardi, 2019a).

Galvão relata que no dia seguinte aos ataques de Bolsonaro, dada a ausência de diálogo entre o INPE e o governo, a única alternativa que lhe pareceu possível para defender o trabalho do instituto foi responder publicamente às acusações: “Ele [Bolsonaro] fez comentários impróprios e sem nenhum embasamento e fez ataques inaceitáveis não somente a mim, mas a pessoas que trabalham pela ciência desse país” (Girardi, 2019b).

¹⁷ O general foi julgado e condenado pelo Supremo Tribunal Federal a 21 anos de prisão em setembro de 2025, em razão da participação na tentativa de golpe de Estado no país.

Bolsonaro, então, escalou as ameaças ao dizer que queria acesso prévio aos dados do INPE e considerou a postura de Galvão como quebra de “hierarquia e disciplina”; afirmou, ainda, que a direção do INPE devia se reportar a Marcos Pontes, então ministro da Ciência e Tecnologia, quando tivesse “dados importantes” (Girardi, 2019c). Pontes, por sua vez, enviou nota ao INPE solicitando os dados sobre desmatamento amazônico dos últimos 24 meses e convocou Galvão para “esclarecimentos e orientações” (Oliveira, 2019).

Galvão nos contou que pensou que seria demitido logo após sua entrevista, “mas eu não fui, demorou um mês, porque eu disse que não ia pedir a minha demissão”. Ele entrou em contato com Bolsonaro para explicitar a veracidade dos dados, mas o ex-presidente “não o fez, ele mandou o Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT) montar um grupo de trabalho para escrutinar a minha gestão e ver se tinha alguma coisa errada, para me forçar a pedir demissão” (Entrevista 2-BR, realizada em julho de 2025). Após um mês, “não encontraram nada, então, tiveram que me demitir, né?” (Entrevista 2-BR).

Em agosto de 2019, Galvão foi exonerado. Sua saída desencadeou diversas manifestações de apoio ao INPE, como as realizadas pelo Ministério Público Federal — “os trabalhos desenvolvidos pelo INPE são de extremo rigor científico e gozam de prestígio e reconhecimento internacional” (Tajra, 2019) — e por diretor do setor de ciências biosféricas da NASA — “o INPE sempre atuou de forma extremamente técnica e cuidadosa. A demissão de Ricardo Galvão é significativamente alarmante” (Barrucho, 2019).

A deslegitimação pública da ciência, a partir dos ataques infundados ao INPE, e o manuseio estratégico da competência burocrática, com a exoneração de Galvão por não se curvar ao controle governamental, são apenas duas das estratégias que compuseram o arsenal bolsonarista de violação da autonomia institucional. Estas foram complementadas com as ações a seguir.

Dias após a saída de Galvão, o MCT nomeou Darcton Damião, oficial da Força Aérea, como diretor interino do INPE (G1, 2019), seguindo a tendência bolsonarista de militarizar cargos civis da

Administração Pública (Centro de Análise da Liberdade e do Autoritarismo, 2020). A gestão Damião foi marcada por reestruturação organizacional do INPE, resultando em maior controle de suas atividades, no enfraquecimento da estrutura de monitoramento da devastação ambiental no país, em interferências na produção dos dados e na censura da comunicação de servidores com a imprensa.

Em novembro de 2019, Damião iniciou amplo processo de reestruturação organizacional do INPE, agrupando diferentes coordenações independentes — como a Coordenação-Geral de Observação da Terra,¹⁸ responsável pelos programas de monitoramento da devastação ambiental no país. A mudança, segundo Damião, foi solicitada pelo MCT para que o INPE pudesse “cumprir melhor sua missão”. Quando questionado pela imprensa sobre a necessidade de reestruturação, Damião respondeu “qual o diagnóstico hoje dos processos equivocados? Não tem ainda. [...] o primeiro diagnóstico foi estrutural, não pode ter 15 [coordenações], tem que ter menos” (Prizibiczki, 2019).

Nossa equipe de pesquisa entrevistou uma servidora do INPE que, à época, foi diretamente afetada pela reestruturação:

Essa reestruturação foi apagando a nossa área, verticalizou uma gestão e empurrou a nossa área para baixo, certo? Então, o que era uma coordenação geral, de super importância pro INPE, passou a ser uma divisão. [...] Então essa manobra criou muito conflito, ela criou uma dificuldade de gestão imensa, um apagamento da área mesmo, sabe? (Entrevista 1-BR, realizada em julho de 2025)

Outros servidores ouvidos pela imprensa relataram que a reestruturação significou “um rebaixamento” nas então coordenações

¹⁸ A Coordenação-Geral de Observação da Terra (CGOBT) é um dos setores com maior protagonismo e reconhecimento do Inpe. Os projetos de monitoramento do desmatamento e uso da terra na Amazônia, como o Deter, Prodes e TerraClass, estão inseridos na CGOBT. A coordenação também é responsável por apoiar o programa espacial brasileiro na concepção, processamento e aplicação dos satélites de observação da terra, mantendo um centro de geração e difusão de imagens de satélites que funciona como referência internacional na área de modelagem ambiental dos ecossistemas brasileiros. Ver: <http://www.obt.inpe.br/OBT/Institucional/missao-e-atuacao>

existentes, atacando diretamente a autonomia dos programas desenvolvidos (Przibisczki, 2019). O SindCT, principal sindicato da área científica, afirmou que os servidores afetados não tiveram qualquer participação no processo decisório do rearranjo e que não receberam explicações sobre como seus trabalhos seriam impactados (SindCT, 2019). Sobre esse ponto, a servidora entrevistada destaca que ela e outros coordenadores de equipes foram pegos de surpresa pelo novo planejamento:

Um belo dia ele [Damião] chamou os coordenadores gerais, né? Tipo 10h30 da manhã e chamou uma reunião geral às 11h. A gente veio e ele falou “ah, então, ó, vai ser assim: fizemos um estudo e vamos apresentar hoje pra comunidade [o novo rearranjo organizacional do INPE]. [...] Vamos andando comigo até o auditório que fica ali”. E nós coordenadores naquele estranhamento né, mas o que será que é? [...] Então a gente chegou junto com ele lá no auditório e aí ele apresentou [o novo modelo para a comunidade do INPE]. Então muita gente da comunidade falou pra nós [coordenadores]: “Pô, vocês sabiam? Vocês concordaram?”. E nós ainda tivemos que ficar explicando. A gente não sabia de nada, a gente conheceu [da reestruturação] assim como vocês agora”. [...] Então é nesse nível, esse é o tipo de coisa que você só vai ter de depoimentos mesmo, porque não é uma coisa que tá descrita num papel. (Entrevista 1-BR, realizada em julho de 2025)

Em meados de 2020, servidores do INPE escreveram cartas, acessadas pela imprensa, denunciando a existência de uma “estrutura paralela, que opera, governa e decide sobre o INPE, mas que não existe na regulação administrativa” (Amaral, 2020). Segundo os servidores, as mudanças estruturais promovidas por Damião foram “sérias e profundas, capazes de paralisação institucional e de inviabilizar o INPE” (Amaral, 2020). Um dos servidores relatou que a “estrutura paralela” verticalizou a gestão e unificou o comando “aos moldes das estruturas militares, claramente na contramão das tendências atuais de pesquisas em redes colaborativas, com liberdade acadêmica e autonomia científica” (Cruz, 2020).

Na mesma época, o MCT exonerou a coordenadora-geral responsável pela área de monitoramento do desmate ambiental no país, transferindo-a para área não ligada ao monitoramento. A mudança ocorreu dias após a divulgação de novos dados apontando aumento do desmate amazônico (DW, 2020). Em comunicado oficial, Pontes afirmou que a servidora foi transferida para outro cargo na estrutura do instituto em razão de sua expertise, e que não teria “nada a ver com os dados de alertas da Amazônia” (Machado e Macedo, 2020).

Em evento público, a servidora afetada pela mudança afirmou que “uma das coisas difíceis da gente no INPE engolir é essa narrativa de ‘ah, o dado é ruim para o Brasil e vocês estão divulgando ele na imprensa. Por que não avisa o governo?’. Na minha opinião, é nesse sentido que a falta de comunicação aconteceu [entre INPE e governo]. Não é entre técnicos [do INPE] e técnicos [do Ibama]” (Machado, 2020).

Em agosto de 2020, o então vice-presidente da República, general Mourão, publicou artigo na imprensa divulgando dados incorretos sobre suposta redução das queimadas no Brasil (Mourão, 2020), a despeito do INPE ter apontado o contrário: aumento em mais de 22% no período (Fakebook.eco, 2020). Na sequência, Mourão acusou funcionários do INPE, sem apresentar provas, de fazerem oposição ao governo e prejudicarem intencionalmente a imagem do país. Posteriormente, Mourão defendeu a criação de agência centralizadora para o monitoramento ambiental, nos moldes de órgão militar estadunidense.

Durante a gestão Damiano à frente do INPE, também foram relatados episódios de censura de comunicação entre servidores do instituto e a imprensa. Servidora entrevistada por nós contou que:

Na gestão Darton, ele não queria que ninguém conversasse com a imprensa, não podia sem pedir autorização. E qual era o argumento dele? “Não, não é censura, é que vocês têm que fazer as suas atividades. Vocês não têm tempo para ficar conversando com a imprensa, entendeu?”. Então é sempre uma coisa mais fria, mais preparada, que saía sem nome.

Não podia pôr nome. [...] Se você desse uma nota [à imprensa], por exemplo, 'INPE desenvolve sei lá o quê', não podia pôr nome. Então você é o especialista que desenvolve [a pesquisa], mas não podia aparecer seu nome na nota. (Entrevista 1-BR, realizada em julho de 2025)

A prática de censura também foi acompanhada pela remoção de servidores de posições estratégicas na comunicação do próprio instituto:

Então, como que você faz isso? Você coloca uma pessoa de confiança [do governo] no lugar em que chega esse pedido [de comunicação], que é a secretaria de comunicação social, né? Por exemplo, a gente tinha uma jornalista ótima, uma moça que trabalhava lá que tinha uma rede imensa [de contatos com a imprensa]. Essa moça saiu, entrou um outro cara no lugar dela que dizia "Não, o INPE não vai falar, o INPE não pode falar". [...] Tanto que os próprios jornalistas falavam "Meu Deus, quando que vai voltar fulana, quem é esse cara incompetente que você não consegue nada". E aí quando eu fazia o pedido [pra me comunicar com a imprensa], ele falava: "Não, não, não. Faz aí uma nota que vai passar pela Secom [Secretaria de Comunicação Social do governo federal], vai passar a nota via direção". Mas não ir lá e conversar com o/a pesquisador/a, entendeu? (Entrevista 1-BR, realizada em julho de 2025).

Em outubro de 2020, treze meses após Damião ter sido nomeado diretor *interino* do INPE, o engenheiro Clezio Nardin foi nomeado novo diretor do Instituto. Nardin figurou na lista tríplice de nomes candidatos à direção e teve boa recepção entre servidores e ex-servidores do instituto (Prazeres, 2020b).

Em 2021, o INPE obteve o menor orçamento de sua história, valor 46% menor do que o recebido em 2018, último ano antes do início do governo Bolsonaro (Przibiszki, 2021). Em outubro daquele ano, o INPE corria riscos de paralisar suas atividades por falta de recursos para o pagamento de despesas básicas, como luz, água, limpeza e segurança. No final de 2021, após negociação com a Agência Espacial Brasileira, foi autorizada realocação de recursos que permitiu ao INPE arcar com suas despesas básicas (Przibiszki, 2021).

Em março de 2022, o MMA reformulou a composição de um órgão responsável por “qualificar os dados de desmatamento e incêndios florestais”, excluindo a participação de representantes do Ibama e do ICMBio, agências de fiscalização ambiental (Prizibisczki, 2021). Na prática, o órgão atuava para revisar os dados do INPE sobre desmatamento no país (Esteves, 2022). A mudança preocupou a comunidade ambiental pelo risco de o governo maquiar dados sobre desmatamento que afetassem sua imagem.

Os ataques sofridos pelo INPE durante o governo Bolsonaro (2019-2022), portanto, afetaram diretamente sua autonomia institucional, implicando no cerceamento das liberdades de pesquisar e publicar dados oficiais sobre a situação ambiental no Brasil. Para tanto, o governo se valeu de diferentes estratégias, como o descrédito público dos dados científicos; a negação da gravidade ambiental no país; a reestruturação organizacional do instituto a partir do apagamento de setores e programas cruciais ao monitoramento ambiental; a realocação estratégica de servidores para funções distantes das atividades de pesquisa; e a censura na comunicação com a imprensa. Esse cenário fez do INPE um caso emblemático de violação da liberdade acadêmica e autonomia institucional durante a gestão Bolsonaro, fortemente apoiada no negacionismo climático.

A deterioração do INTA sob o governo Milei

Na Argentina, o Instituto Nacional de Tecnologia Agropecuária (INTA), responsável por promover a pesquisa, a inovação e a extensão rural voltadas ao desenvolvimento sustentável do setor agropecuário, tem sido estruturalmente desmontado pelo governo Milei a partir de diferentes estratégias. Cortes orçamentários, mudanças internas na organização e composição do instituto e censura institucional em relação a temas de pesquisa tem contribuído para a desarticulação de programas de pesquisa, o encerramento de estações

experimentais¹⁹ e a redução drástica do quadro de pessoal, limitando a capacidade do instituto de produzir conhecimento autônomo sobre os impactos socioambientais do agronegócio.

Entre setembro de 2024 e agosto de 2025, o INTA passou por um processo de desmonte progressivo. O conflito iniciou-se com a promoção de “aposentadorias voluntárias” de servidores na cidade de Balcarce (Política y Medios, 2024) e aprofundou-se com o anúncio do “Plano de Modernização”, que incluiu aposentadorias forçadas, venda de terras e demissões (Clarín, 2024).

Apesar de protestos em Buenos Aires e em diferentes províncias (CDM Noticias, 2024; La Nación, 2024), os cortes continuaram e geraram denúncias sindicais sobre uma “política de destruição” (Mundo Gremial, 2024). Em fevereiro de 2025, aprovaram-se fechamentos de estações e agências (Página/12, 2025), e em abril transferiram-se funções do instituto ao Conselho Diretor, dando maior peso ao Executivo e atores agroempresariais. Os protestos se intensificaram após o Decreto 462/2025, que converteu o INTA em órgão “desconcentrado” e eliminou sua autonomia financeira (La Nación, 2025; Página/12, 2025). Ainda que o Congresso e o Poder Judiciário tenham freado parcela do desmonte, o Executivo demitiu cerca de 400 trabalhadores (Agência Tierra Viva, 2023), consolidando um cenário de esvaziamento institucional.

Ao longo desta pesquisa, realizamos entrevistas com trabalhadores/as e pesquisadores/as do instituto. Um/a deles/as atuou como informante-chave:²⁰ seu conhecimento interno permitiu reconstruir o conflito a partir de uma perspectiva situada e atual. Dado que ainda

¹⁹ As estações experimentais do INTA são unidades descentralizadas de pesquisa, desenvolvimento e extensão, distribuídas em diversas ecorregiões da Argentina. Seu objetivo é gerar e transferir conhecimento e tecnologia para fortalecer a competitividade, a sustentabilidade e a produção agropecuária e agroalimentar do país. Essas estações fazem parte da estrutura organizacional do INTA e operam territorialmente por meio de centros regionais, centros de pesquisa e institutos, de modo que suas inovações cheguem a produtores e comunidades por meio das unidades de extensão.

²⁰ O “informante-chave” é aquela pessoa que funciona como uma fonte principal de informação sobre uma ampla variedade de temas relevantes de sua comunidade ou âmbito social (Guber, 2004).

não existem artigos acadêmicos publicados sobre este processo em curso, seu testemunho é especialmente relevante para compreender a dinâmica do caso.

Como explica o/a pesquisador/a, o negacionismo climático adotado pelo governo tem funcionado como ferramenta que habilita o desmonte do Estado: “diretamente ao governo não interessa o desenvolvimento da pesquisa”. Isso “tem a ver com uma questão política [...], ‘vamos apagar tudo que tem a ver com o kirchnerismo’”. Nesse contexto, o INTA “vai passar a ser uma empresa que forneça serviços de algum tipo ao setor privado e pronto”. Ele enfatizou, ainda, que “essas pessoas que estão intervindo não entendem como funcionamos, não entendem o que faz o INTA e como se organiza tampouco”. Finalmente, ao comparar com a experiência brasileira, adverte que na Argentina o processo é “menos explícito. Eu acho que é menos explícito, mas o certo é que, em última instância, os fins práticos são os mesmos” (Entrevista 5-AR, realizada em maio de 2025).

Em seu relato, o/a pesquisador/a considerou que “nós [o INTA] somos um organismo de ciência e tecnologia que hoje está sendo intervindo e recortado”. Entre as medidas mencionadas para isso estão a “venda de alguns imóveis”, a implementação de “aposentadoria voluntária” e a ameaça de perder a autonomia que garante a independência institucional: “nós ainda temos autonomia na agenda de pesquisa e demais. Digo ainda porque poderíamos passar a ser geridos pelo Ministério da Economia”.

No processo de desmonte do INTA, ele também apontou o fechamento de agências de extensão — “fechariam a Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) e o CIPAF (Centro de Pesquisa e Desenvolvimento para a Agricultura Familiar)” — e a eliminação de diretorias: “mudaram a estrutura do INTA e [agora] há oito diretorias a menos”. A isso, soma-se a mudança na composição do conselho diretor, onde “saem [da participação do conselho] todas as universidades, sai o CREA (Associação Argentina de Consórcios Regionais de Experimentação Agrícola) e só ficam representantes do governo e as entidades patronais, como a Sociedade Rural com Coninagro (Confederação

Intercooperativa Agropecuária Limitada). Então, já está. Eles decidem por nós”.

Quanto aos recursos, ele alertou que “não temos financiamento” e que “os projetos que existem agora se acabam. Estamos no momento em que nos cortam todos os projetos”. A censura também se tornou prática institucional: “hoje há temas que não podemos nomear. Podemos disfarçar com outro nome, mas não poderíamos dizer”. A agenda de pesquisa tem se concentrado atualmente em agronegócio “puro e duro”. Ele, inclusive, sofreu ataques específicos em projetos de sua temática de investigação: ao receber “um pedido para fazer um convênio com uma universidade e trabalhar temas de gênero, não podemos passar ao conselho diretor [...] podemos passar, mas sabemos que volta, que negam [o pedido]” (Entrevista 5-AR, realizada em maio de 2025).

O relato deste/a pesquisador/a e a cronologia dos fatos mostram como o negacionismo climático e as políticas de ajuste se articulam no desmonte do INTA. Seu relato evidencia duas dimensões centrais no contexto político: primeiro, o *esvaziamento institucional* a partir da “venda de imóveis”, do fechamento de agências de extensão, da eliminação de diretorias e da reconfiguração do conselho diretor. Segundo, a *censura sistemática de categorias acadêmicas críticas*, isto é, projetos sobre mudança climática, agroecologia, gênero ou agricultura familiar devem ser “disfarçados com outro nome”, e convênios com universidades evitam passar pelo conselho para não serem bloqueados. Certos termos se tornam “tabus”, restringindo a agenda científica autônoma e socialmente relevante.

Por outro lado, o relato também apontou táticas de resistência institucional: conselhos locais e provinciais que “soltam notas” ou o diretor nacional e seus assistentes que “resistiram até a semana passada tudo que puderam”. No entanto, essa agência aparece condicionada: a intervenção pode fechar diretorias, deslocar autoridades ou bloquear projetos com um simples veto. Configura-se, assim, com base em Ahearn (2001), uma *agência limitada*, na qual os atores tentam sustentar redes e agendas alternativas, mas sua capacidade se torna estrangida por estruturas de poder político e corporativo que decidem

“de fora”. Neste contexto, Shore e Wright (2015) mostram como auditorias, cortes e *rankings* disciplinam práticas acadêmicas, e Svampa e Viale (2019) analisam resistências sociais frente ao extrativismo em cenários de forte assimetria. Essas perspectivas permitem conceituar o caso do INTA como exemplo claro de *agência limitada*: existem resistências internas, mas profundamente condicionadas pelo desfinanciamento, pela censura discursiva e pela reestruturação institucional.

Considerações finais

A recém ascensão ao poder de governos de ultradireita no Brasil e na Argentina deve — conforme já explicitado — ser analisada à luz de um prisma mais amplo, que compreende o atual processo de erosão democrática em escala global. Neste contexto, este estudo ofereceu contribuição às áreas que têm investigado as diferentes manifestações do autoritarismo, ressaltando as semelhanças e as nuances que convergem e distanciam retóricas e práticas antidemocráticas.

Tendo por recorte temático os recentes ataques à liberdade acadêmica nos dois países a partir de discursos e práticas negacionistas, a presente análise comparada entre os governos Bolsonaro e Milei nos permitiu observar que, a despeito de suas particularidades, ambos instrumentalizaram o negacionismo científico-climático como *ferramenta política* para (i) sustentar projetos de desmantelamento da proteção ambiental e (ii) impulsionar ações extrativistas. Isso trouxe e têm trazido consequências semelhantes às duas nações: a erosão do ambiente científico, a fragilização institucional de mecanismos de preservação e fiscalização ambiental e aprofundamento da crise climática na região.

Valendo-se de retóricas governamentais antiambientalistas, mudanças regulatórias, cortes orçamentários, alterações na estrutura e composição de órgãos centrais ao meio ambiente e práticas diretas e indiretas de censura institucional, o negacionismo científico-climático tem embasado referidas *estratégias autoritárias de poder*. Estas

buscam deslegitimar instituições científicas, fragilizar a oposição política e conformar políticas públicas com interesses econômicos de setores dominantes, sobretudo os ligados ao agronegócio e ao extrativismo. Nesse marco, tanto Bolsonaro quanto Milei empregaram narrativas de desqualificação da ciência e de vitimização diante de organismos internacionais, convertendo a disputa ambiental em arena de guerra ideológica.

As nuances que diferenciam os dois casos são igualmente relevantes. No Brasil, os discursos e as práticas governamentais negacionistas fomentaram ações violentas — como ameaças e ataques físicos — por parte de indivíduos e grupos simpatizantes ao governo contra pesquisadores/as e suas pesquisas. Ainda, a censura institucional sobre dados científicos alarmantes se deu por meio da centralização de informações, a proibição de publicações sem aval prévio das direções e o impedimento da comunicação entre servidores e imprensa. Já na Argentina, por outro lado, os ataques negacionistas têm sido realizados via desfinanciamento e precarização de institutos e agendas de pesquisa, bem como da censura de categorias críticas em documentos oficiais — a exemplo do uso da expressão “mudança climática” ou da problematização de questões de gênero.

A principal distinção entre os governos, no entanto, reside no fundamento retórico que embasa o uso do negacionismo: a narrativa negacionista de Bolsonaro se estruturou a partir de uma matriz *nacional-produtivista*, que apresentava o meio ambiente enquanto recurso disponível ao progresso econômico e que enquadrava cientistas e ambientalistas como “inimigos do desenvolvimento” ou a serviço de interesses estrangeiros (Brum, 2021b). No caso argentino, por sua vez, Milei se apoia em uma linha narrativa de negacionismo de natureza *ideológica-ultraliberal*, que enxerga a mudança climática como uma “invenção socialista” e como pretexto para impor regulações atentatórias à liberdade dos mercados.

Em ambos os casos, no entanto, é possível observar como o negacionismo é instrumentalizado para discursos e práticas antiglobalistas, colocando em risco não somente a liberdade de pesquisar, mas

a própria produção do conhecimento comprometido com o “bem comum” e com a justiça socioambiental.

Após a elaboração de diagnósticos que registram semelhanças e nuances entre governos de tendência autoritária, um passo fundamental subsequente é refletir sobre práticas de resistência social e institucional. Essa é uma tarefa incontornável para que experiências de sucesso possam ser compartilhadas entre atores alvos de investidas antidemocráticas, bem como à formulação de diretrizes, protocolos e redes de apoio em prol do fortalecimento democrático.

Bibliografia

Agencia Tierra Viva (2023). Censura y agrotóxicos en el INTA, silencio para sostener el agronegocio. *Agencia Tierra Viva*. <https://agenciatieraviva.com.ar/censura-y-agrotoxicos-en-el-inta-silencio-para-sostener-el-agronegocio/>

Alves, Ana Rosa (2020). Bolsonaro defende na ONU gestão da pandemia e diz ser vítima de “campanha brutal de desinformação” sobre queimadas; veja os principais pontos. *O Globo*. https://oglobo.globo.com/mundo/bolsonaro-defende-na-onu-gestao-da-pandemia-diz-ser-vitima-de-campanha-brutal-de-desinformacao-sobre-queimadas-veja-os-principais-pontos-24653146?utm_source=newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=newsdiaria

Amaral, Ana Carolina (13 de julho de 2020). Em carta, técnicos do Inpe denunciam estrutura paralela de gestão e citam riscos. *Folha de São Paulo*. <https://www1.folha.uol.com.br/ambiente/2020/07/em-carta-tecnicos-do-inpe-denunciam-estrutura-paralela-de-gestao-e-citam-riscos.shtml>

Anater, Rubens (06 de novembro de 2020). Bolsonaro despreza dados e volta a dizer que País é o que mais preserva o meio ambiente. *Estadão*. ht-

[tps://www.estadao.com.br/sustentabilidade/bolsonaro-despreza-dados-e-volta-a-dizer-que-pais-e-o-que-mais-preserva-o-meio-ambiente/](https://www.estadao.com.br/sustentabilidade/bolsonaro-despreza-dados-e-volta-a-dizer-que-pais-e-o-que-mais-preserva-o-meio-ambiente/)

Asociación Argentina de Abogados/as Ambientalistas e Colectivo de Acción por la Justicia Ecosocial (2025). *Informe Regresiones Ambientales: Bajo el Gobierno de Javier Milei (2024-2025)*. <https://web.archive.org/web/20250808102307/https://aadeaa.org/wp-content/uploads/2025/08/Informe-Regresiones-Ambientales-2025-AAdeAA-CAJE-1.pdf>

Barata, Clara (20 de novembro de 2023). Alterações climáticas? Uma mentira do socialismo, diz Presidente eleito da Argentina. *Público*. <https://www.publico.pt/2023/11/20/azul/noticia/alteracoes-climaticas-mentira-socialismo-presidente-eleito-argentina-2070911>

Barrucho, Luis (07 de agosto de 2019). Demissão de chefe do Inpe é “alarmante”, diz diretor de centro da Nasa. *BBC News Brasil*. <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-49256294>

Bauer, Michael e Knill, Christoph (2012). Understanding policy dismantling: an analytical framework. Em: Bauer, Michael et al. (Org.), *Dismantling public policy: preferences, strategies, and effects* (pp. 30-51). Oxford: Oxford University Press.

Bauer, Michael; Peters, B. Guy; Pierre, Jon; Yesilkagit, Kutsal e Becker, Stefan (2021). *Democratic Backsliding and Public Administration: How Populists in Government Transform State Bureaucracies*. Cambridge University Press.

Bersch, Katherine e Lotta, Gabriela (2023). Political Control and Bureaucratic Resistance: The Case of Environmental Agencies in Brazil. *Latin American Politics and Society*, 66(1), 27-50.

Brasil, Ministério da Saúde (2023). *Brasil chega à marca de 700 mil mortes por Covid-19*. <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/brasil-chega-a-marca-de-700-mil-mortes-por-Covid-19#:~:text=Passados%20tr%C3%AAs%20anos%20desde%20o,mil%20mortes%20causadas%20pela%20doen%C3%A7a>

Brito, Adriane et al. (2022). *Retrato dos ataques à liberdade acadêmica no Brasil: sistematização das violações com maior repercussão midiática no país desde*

2019. São Paulo: Centro de Análise da Liberdade e do Autoritarismo (LAUT). <https://laut.org.br/retrato-dos-ataques-a-liberdade-academica-no-brasil/>
- Brito, Adriane et al. (2023). *O caminho da autocracia: estratégias atuais de erosão democrática*. São Paulo: Tinta da China Brasil.
- Bruff, Ian (2014). The rise of authoritarian neoliberalism. *Rethinking Marxism*, 26(1), 113–129.
- Brum, Eliane (21 de janeiro de 2021a). Pesquisa revela que Bolsonaro executou uma “estratégia institucional de propagação do coronavírus”. *El País*. <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-01-21/pesquisa-revela-que-bolsonaro-executou-uma-estrategia-institucional-de-propagacao-do-virus.html>
- Brum, Eliane (2021b). *Banzeiro Ôkôtô. Uma viagem à Amazônia centro do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Bulla, Beatriz (11 de setembro de 2019). Ernesto Araújo critica “climatismo” e diz que “justiça social” é pretexto para ditadura. *Estadão*. <https://www.estadao.com.br/politica/ernesto-araujo-critica-climatismo-e-diz-que-justica-social-e-pretexto-para-ditadura/>
- Butler, Judith (2017). Academic freedom and the critical task of the university. *Globalizations*, 14(6), 857-861.
- Cáceres, Verónica; Ferro, Mariana e Forcinito, Karina (2025). Institucionalidad ambiental y orden neoliberal: El caso argentino en perspectiva histórica. Em: Bohoslavsky, Juan Pablo (ed.), *Lo mío es mío y lo tuyo es mío: Neoliberalismo y derechos humanos en Argentina* (pp. 152-170). La Plata: EDULP.
- Carmo, Marcia (03 de julho de 2019). Índices de desmatamento na Amazônia são manipulados, diz ministro Augusto Heleno. *BBC News Brasil*. <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48834802>
- Carvalho, Olavo (2002). Do Marxismo Cultural. *Sapientiam Autem Non Vincit Malitia*. <https://olavodecarvalho.org/do-marxismo-cultural/>
- Carvalho, Olavo (2007). Ciência ou Palhaçada? *Sapientiam Autem Non Vincit Malitia*. <https://olavodecarvalho.org/ciencia-ou-palhacada/>
- Cavalcanti, Roxana; Benzaquen, Guilherme; Gomes, Simone e Almeida, Victor (2023). Political violence and mobilisation in Brazil’s Amazonian

region during Bolsonaro's government (2019-2022). *Justice, Power and Resistance*, 6(2), 152-170.

Centro de Análise da Liberdade e do Autoritarismo (LAUT) (2020). Governo conta com 99 militares em cargos comissionados de órgãos socioambientais até esta data. *Agenda de Emergência*. <https://agendadeemergencia.laut.org.br/2020/10/governo-counta-com-99-militares-em-cargos-comissionados-de-orgaos-socioambientais-ate-esta-data/>

Centro de Análise da Liberdade e do Autoritarismo (LAUT) (2022). Agenda de Emergência, linha temática: Segurança e Meio Ambiente. *Agenda de Emergência*. <https://agendadeemergencia.laut.org.br/linhas-tematicas/seguranca-e-meio-ambiente/>

Centro de Pesquisas em Direito Sanitário da Universidade de São Paulo (Cepedisa/USP) e Conectas Direitos Humanos (2020-2021). *Mapeamento e análise das normas jurídicas de resposta à Covid-19 no Brasil*. https://cepedisa.fsp.usp.br/?page_id=162

Climainfo (26 de janeiro de 2025). Presidente negacionista da Argentina quer seguir Trump e deixar Acordo de Paris. *Climainfo*. <https://climainfo.org.br/2025/01/26/presidente-negacionista-da-argentina-quer-seguir-trump-e-deixar-acordo-de-paris/>

CNN Brasil (11 de janeiro de 2024). Inflação na Argentina sobe 211% em 2023, maior patamar em mais de 30 anos. *CNN Brasil*. <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/macroeconomia/inflacao-na-argentina-sobe-211-em-2023-maior-patamar-em-mais-de-30-anos/>

Coban, Mehmet (2023). The Political Economic Sources of Policy Non-Design, Policy Accumulation, and Decay in Policy Capacity. *Administration & Society*, 66(6), 1035-1065.

Coban, Mehmet (2024). The Political Economic Sources of Policy Non-design and the Decay in Policy Capacity in Turkey. Em: Silva, Michelle e Gomide, Alexandre (eds.), *Public Policy in Democratic Backsliding: How Illiberal Populists Engage with the Policy Process* (pp. 113-137). Londres: Palgrave Macmillan.

Conselho Indigenista Missionário (CIMI) (2023). *Relatório Violência contra os Povos Indígenas no Brasil: Dados de 2022*. <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2023/07/relatorio-violencia-povos-indigenas-2022-cimi.pdf>

Corrêa, Alessandra e Carmo, Marcia (18 de novembro de 2023). As semelhanças e diferenças entre Milei, Trump e Bolsonaro. *BBC News Brasil*. <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c72qnn10v5xo>

Corti, Delfina (28 de fevereiro de 2024). Javier Milei: “Todas esas políticas que culpan al ser humano del cambio climático son falsas”. *Chequeado*. <https://chequeado.com/ultimas-noticias/javier-milei-en-el-segundo-debate-presidencial-2023-todas-esas-politicas-que-culpan-al-ser-humano-del-cambio-climatico-son-falsas/>

Corti, Delfina (27 de fevereiro de 2025). ¿Qué dijo Javier Milei sobre el cambio climático? *Chequeado*. <https://chequeado.com/el-explicador/que-dijo-javier-milei-sobre-el-cambio-climatico>

Criales, José Pablo (04 de abril de 2024). El Gobierno de Milei impulsa una reforma para castigar el “adoctrinamiento” en las escuelas de Argentina: el vocero presidencial anuncia la creación de un “canal” para que padres y alumnos puedan denunciar cuando “no sientan que se esté respetando su derecho a educarse”. *El País*. <https://elpais.com/argentina/2024-04-04/el-gobierno-de-milei-impulsa-una-reforma-para-castigar-el-adoctrinamiento-en-las-escuelas-de-argentina.html>

Cruz, Isabela (14 de julho de 2020). A reformulação no órgão que monitora o desmate da Amazônia. *Nexo*. https://www.nexojornal.com.br/expresso/2020/07/14/A-reformula%C3%A7%C3%A3o-no-%C3%B3rg%C3%A3o-que-monitora-o-desmate-da-Amaz%C3%B4nia?utm_source=NexoNL&utm_medium=Email&utm_campaign=anexo

Deutsch, Sierra (2021). Populist authoritarian neoliberalism in Brazil: making sense of Bolsonaro’s anti-environment agenda. *Journal of Political Ecology*, 28(1), 823–844.

Diele-Viegas, Luisa Maria; Hipólito, Juliana e Ferrante, Lucas (2021). Scientific denialism threatens Brazil. *Science*, 374(6570), 948-949. <https://www.science.org/doi/10.1126/science.abm9933>

Duarte, Daniel; Benetti, Pedro e Álvarez, Marcos C. (2024). A “war on science?” Far-right movements and the disputes over epistemic authority in Brazil. *Tapuya: Latin American Science, Technology and Society*, 7(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/25729861.2024.2325308>

Duijndam, Sem e Beukering, Pieter Van (2020). Understanding public concern about climate change in Europe, 2008–2017: The influence of economic factors and right-wing populism. *Climate Policy*, 20(7), 1–17. <https://doi.org/10.1080/14693062.2020.1831431>

Dunlap, Riley e McCright, Aaron (2015). Challenging climate change: the denial countermovement. Em: Dunlap, Riley e Brulle, Robert (eds.) (2015). *Climate Change and Society: Sociological perspectives* (pp. 300-332). Nova Iorque: Oxford Academic.

DW (14 de julho de 2020). Governo exonera chefe de monitoramento do Inpe. *Deutsche Welle*. <https://www.dw.com/pt-br/governo-bolsonaro-exonera-chefe-de-monitoramento-do-inpe/a-54165575>

Estadão (08 de agosto de 2021). Ministério da Agricultura diz que aquecimento global gera “prejuízo econômico incalculável”. *Estadão*. <https://www.estadao.com.br/sustentabilidade/ministerio-da-agricultura-diz-que-aquecimento-global-gera-prejuizo-economico-incalculavel/>

Esteves, Bernardo (07 de junho de 2022). O desmatamento segundo Bolsonaro. *Piauí*. <https://piaui.folha.uol.com.br/o-desmatamento-segundo-bolsonaro/>

Fakebook.eco (19 de agosto de 2020). Em artigo, Mourão divulga dados falsos sobre queimadas na Amazônia. *Fakebook.eco*. https://fakebook.eco.br/em-artigo-mourao-divulga-dados-falsos-sobre-queimadas-na-amazonia/?utm_source=akna&utm_medium=email&utm_campaign=20082020-ClimaInfo-Newsletter

Ferrante, Lucas; Steinmetz, Wilhelm; Almeida, Alexandre; Leão, Jeremias, Vassão, Ruth, Tupinambás, Unai; Fearnside, Philip e Duczmal, Luiz (2020). Brazil’s policies condemn Amazonia to a second wave of COVID-19. *Nature Medicine*, 26(1315).

Ferrante, Lucas e Fearnside, Philip (2019). Brazil's new president and "ruralists" threaten Amazonia's environment, traditional peoples and the global climate. *Environmental Conservation*, 46(4), 261-263.

Ferrante, Lucas e Fearnside, Philip (2020). Protect Indigenous peoples from COVID-19. *Science*, 368, 251-25.

Ferreira, Paula (22 de novembro de 2020). G20: Bolsonaro elogia nível de preservação do país e diz que vai "continuar protegendo" a Amazônia e o Pantanal. O *Globo*. https://oglobo.globo.com/brasil/g20-bolsonaro-elogia-nivel-de-preservacao-do-pais-diz-que-vai-continuar-protetendo-amazonia-o-pantanal-24760020?utm_source=newslette

Finkin, Matthew e Post, Robert (2011). *For the common good: principles of american academic freedom*. Nova Iorque: Yale University Press.

Fischer, Frank (2019). Knowledge and post-truth in climate denial: on the social construction of alternative facts. *Critical Policy Studies*, 12(2), 133-152.

Folha de São Paulo (30 de julho de 2019). Governo brasileiro participa de reunião com negacionistas do clima. *Folha de São Paulo*. <https://www1.folha.uol.com.br/ambiente/2019/07/governo-brasileiro-participa-de-reuniao-com-negacionistas-do-clima.shtml>

Fonseca, Igor; Bursztyn, Marcel; Lindoso, Diego e Daugeard, Marion (2023). A desconstrução organizada da política florestal no Brasil: estratégias de desmantelamento e de resistência. Em: Gomide, Alexandre; Silva, Michelle e Leopoldi, Maria Antonieta (eds.), *Desmonte e reconfiguração de políticas públicas (2016-2022)* (pp. 125-156). Brasília: IPEA; INCT/PPED.

Forchtner, Bernhardt (2019). Climate change & the far right. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Climate Change*, 10(5), e604. <https://doi.org/10.1002/wcc.604>

Formenti, Ligia (24 de setembro de 2019). MEC envia ofício a secretarias de educação para coibir excessos em sala de aula. *Estadão*. <https://www.estadao.com.br/educacao/mec-diz-ter-enviado-oficio-a-secretarias-para-coibir-excessos-em-sala-de-aula/>

Front Line Defenders (2022). *Global Analysis 2021*. https://www.frontline-defenders.org/sites/default/files/2021_global_analysis_-_final.pdf

Fundación Ambiente y Recursos Naturales (FARN) (2025). *Monitor ambiental del Presupuesto: ¿cómo fue la ejecución entre enero y abril del 2025?* <https://farn.org.ar/monitor-ambiental-del-presupuesto-como-fue-la-ejecucion-entre-enero-y-abril-del-2025/>

G1 (14 de agosto de 2019). Nomeação de diretor interino do Inpe é publicada em “Diário Oficial”. *G1*. <https://g1.globo.com/natureza/noticia/2019/08/14/nomeacao-de-diretor-interino-do-inpe-e-publicada-em-diario-oficial.ghtml>

G1 (22 de maio de 2020). Ministro do Meio Ambiente defende passar “a boiada” e “mudar” regras enquanto atenção da mídia está voltada para a Covid-19. *G1*. <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/05/22/ministro-do-meio-ambiente-defende-passar-a-boiada-e-mudar-regramento-e-simplificar-normas.ghtml>

G1 (01 de fevereiro de 2023). Garimpo ilegal na Terra Yanomami cresceu 54% em 2022. *G1*. <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2023/02/01/garimpo-ilegal-na-terra-yanomami-cresceu-54percent-em-2022-apon-ta-levantamento-de-associacao.ghtml>

Gardel, Lucía (20 de dezembro de 2023). Javier Milei: “El calentamiento global es una mentira”. *Chequeado*. <https://chequeado.com/ultimas-noticias/milei-el-calentamiento-global-es-una-mentira/>

Gielow, Igor (18 de setembro de 2020). Mourão defende agência para centralizar imagens de satélite na Amazônia. *Folha de São Paulo* <https://www1.folha.uol.com.br/ambiente/2020/09/mourao-defende-agencia-para-centralizar-imagens-de-satelite-na-amazonia.shtml?origin=folha>

Girardi, Giovana (20 de julho de 2019a). Bolsonaro acusa Inpe de divulgar dados mentirosos sobre desmatamento. O Estado de São Paulo. <https://www.estadao.com.br/sustentabilidade/bolsonaro-acusa-inpe-de-divulgar-dados-mentirosos-sobre-desmatamento/>

Girardi, Giovana (02 de agosto de 2019b). Bolsonaro tomou “atitude pusilânime e covarde”, diz diretor do Inpe. *O Estado de São Paulo*. <https://www.estadao.com.br/sustentabilidade/ambiente-se/bolsonaro-tomou-atitude-pusilanime-e-covarde-diz-diretor-do-inpe/>

Girardi, Giovana (23 de julho de 2019c). Bolsonaro quer acesso prévio a dados sobre desmatamento para “não ser pego de calças curtas”. *O Estado de São Paulo*. <https://www.estadao.com.br/sustentabilidade/bolsonaro-sobre-inpe-e-o-mesmo-que-um-cabo-passar-noticia-sem-passar-pelo-capitao/>

Global Witness (2024). Vozes silenciadas: A violência contra as pessoas defensoras da terra e do meio ambiente. *Global Witness*. <https://globalwitness.org/pt/campaigns/land-and-environmental-defenders/vozes-silenciadas/>

Greenfield, Patrick (2024). Argentina withdraws negotiators from Cop29 summit. *The Guardian*. https://www.theguardian.com/environment/2024/nov/13/argentina-withdraws-negotiators-from-cop29-summit?utm_source

Guber, Rosana (2004). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.

Gudynas, Eduardo (2013). *Extracciones, extractivismos y extrahecciones: Un marco conceptual sobre la apropiación de recursos naturales*. Montevideo: Centro Latino Americano de Ecología Social (CLAES), Observatorio del Desarrollo.

Gulman, Agustín e Manera, Marcelo (30 de dezembro de 2023). Milei impulsa una fuerte regresión ambiental y pone en riesgo glaciares, bosques y humedales. *El País*. https://elpais.com/america/2023-12-30/milei-impulsa-una-fuerte-regresion-ambiental-y-pone-en-riesgo-glaciares-bosques-y-humedales.html?utm_source=chatgpt.com

Hancock, Mark S. e Gile, Krista J. (2011). On the concept of snowball sampling. *Sociological Methodology*, 41(1), 367-371.

Haubert, Mariana (02 de janeiro de 2019). Novo ministro da Educação promete priorizar ensino básico e combater “marxismo” nas escolas. *Estadão*. <https://www.estadao.com.br/educacao/novo-ministro-da-educacao-promete-priorizar-ensino-basico-e-combater-marxismo-nas-escolas/>

Hess, David (2024). Scientists, censorship, and suppression: A combined comparative processual analysis of U.S. cases involving chemical and climate change expertise. *Sociology Compass*, e13241.

Infobae (09 de janeiro de 2024). El Gobierno unificó en una sola secretaría los ex ministerios de Ambiente y de Turismo y Deportes. *Infobae*. <https://www.infobae.com/politica/2024/01/09/el-gobierno-unifico-en-una-sola-secretaria-los-ex-ministerios-de-ambiente-y-de-turismo-y-deportes/>

Jecker, Nancy et al. (2023). Academic freedom under siege. *Journal of Medical Ethics*. <https://doi.org/10.1136/jme-2023-109498>

Kidd, Natalia (31 de dezembro de 2023). Environmentalists denounce regulatory “regression” as Milei rolls back protections. *EFE*. https://efe.com/en/latest-news/2023-12-31/environmentalists-denounce-regulatory-regression-as-milei-rolls-back-protections/?utm_source=chatgpt.com

La Izquierda Diario (05 de outubro de 2023). Agrocensura. INTA: cuestionado por censurar los resultados del estudio internacional SPRINT sobre agrotóxicos. *La Izquierda Diario*. <https://www.laizquierdadiario.com/INTA-cuestionado-por-censurar-los-resultados-del-estudio-internacional-SPRINT-sobre-agrotoxicos>

Longoni, Matías (26 de dezembro de 2023). Antes de dejar su cargo, el ex presidente del INTA decidió excluir al organismo del cuestionado proyecto europeo SPRINT para medir residuos de agroquímicos. *Bichos de campo*. <https://bichosdecampo.com/antes-de-dejar-su-cargo-el-ex-presidente-del-inta-decidio-excluir-al-organismo-del-cuestionado-proyecto-europeo-sprint-para-medir-residuos-de-agroquimicos/>

Lopes, Gabriel Vera (24 de abril de 2024). Marcha nacional da educação desafia as políticas de Milei na Argentina nesta terça. *Brasil de Fato*. <https://www.brasildefato.com.br/2024/04/23/marcha-nacional-da-educacao-desafia-as-politicas-de-milei-na-argentina-nesta-terca/>

Lotta, Gabriela; Lima, Iana; Fernandez, Michelle et al. (2023). A resposta da burocracia ao contexto de retrocesso democrático: uma análise da atuação de servidores federais durante o governo Bolsonaro. *Revista Brasileira de Ciência Política*, e266094.

Lotta, Gabriela; Lima, Iana; Pedote, João; Silveira, Mariana; Fernandez, Michelle e Guaranha, Olívia (2022). Burocracia na mira do governo: os mecanismos de opressão operados para moldar a burocracia. Em: Cardoso Jr., José; Silva, Frederico; Aguiar, Monique e Sandim, Tatiana (eds.),

Assédio institucional no Brasil: avanço do autoritarismo e desconstrução do Estado (pp. 457-516). Brasília: Associação dos Funcionários do IPEA.

Lucero, Paula (2024). Desafíos de la agroecología argentina en tiempos de desmantelamiento y censura. *Boletín Geografías desde el Sur* (11).

Macedo, Lucas (05 de novembro de 2024). Caso Bruno e Dom: veja cronologia desde a morte das vítimas até o indiciamento do suposto mandante do assassinato. *G1*. <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2024/11/05/bruno-e-dom-relembre-o-caso-apos-dois-anos-do-duplo-homicidio-no-vale-do-javari.ghtml>

Machado, Renato (28 de julho de 2020). Ex-coordenadora do Inpe diz que dado de desmatamento “não vai ser bonitinho e vai aparecer”. *Folha de São Paulo*. <https://www1.folha.uol.com.br/ambiente/2020/07/ex-coordenadora-do-inpe-diz-que-dado-de-desmatamento-nao-vai-ser-bonitinho-e-vai-aparecer.shtml?origin=folha>

Machado, Renato e Macedo, Isabella (14 de julho de 2020). Governo reduz estrutura do Inpe e nega que diretora tenha saído por causa de alerta de desmate. *Folha de São Paulo*. <https://www1.folha.uol.com.br/ambiente/2020/07/governo-reduz-estrutura-do-inpe-e-nega-que-diretora-tenha-saido-por-caoa-de-alerta-de-desmate.shtml>

Maisonave, Fabiano (12 de março de 2021). ICMBio estabelece censura prévia para a produção acadêmica de servidores. *Folha de São Paulo*. https://www1.folha.uol.com.br/ambiente/2021/03/icmbio-estabelece-censura-previa-para-a-producao-academica-de-servidores.shtml?utm_source=whatsapp&utm_medium=social&utm_campaign=compwa&origin=folha

Martins, Carolina (23 de abril de 2021). Pesquisadora relata intimidações por estudo com agrotóxicos e sairá do país. *UOL*. <https://noticias.uol.com.br/meio-ambiente/ultimas-noticias/redacao/2021/03/23/carta-pesquisadora-usp-agrotoxicos-brasil.htm?cmpid=copiaecola>

Mazui, Guilherme (21 de agosto de 2019). Bolsonaro diz que ONGs podem estar por trás de queimadas na Amazônia pra “chamar atenção” contra o governo. *G1*. <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/08/21/bolsonaro-diz-que-ongs-podem-estar-por-tras-de-queimadas-na-amazonia-para-chamar-atencao-contra-o-governo.ghtml>

McCarthy, James (2019). Authoritarianism, Populism, and the Environment: Comparative Experiences, Insights, and Perspectives. *Annals of the American Association of Geographers*, 109(2), 301-313.

Menegassi, Duda (14 de março de 2021). ICMBio publica portaria que impõe censura à produção científica de servidores. *(O)eco*. <https://oeco.org.br/noticias/icmbio-publica-portaria-que-impoe-censura-a-producao-cientifica-de-servidores/>

Mergulhão, Alfredo e Castro, Rodrigo (31 de março de 2021). Oito vezes em que Bolsonaro defendeu o golpe de 64. *O Globo*. <https://oglobo.globo.com/epoca/brasil/oito-vezes-em-que-bolsonaro-defendeu-golpe-de-64-24949762>

Miguel, Jean Carlos Hochsprung (2022). A “meada” do negacionismo climático e o impedimento da governamentalização ambiental no Brasil. *Sociedade e Estado*, 37, 293-315.

Moreno, Ana (03 de julho de 2019). Desmatamento na Amazônia em junho é 88% maior do que no mesmo período de 2018. *G1*. <https://g1.globo.com/natureza/noticia/2019/07/03/desmatamento-na-amazonia-em-junho-e-88percent-maior-do-que-no-mesmo-periodo-de-2018.ghtml>

Motta, Filipe e Hauber, Gabriella (2023). Anti-environmentalism and proto-authoritarian populism in Brazil: Bolsonaro and the defence of global agri-business. *Environmental Politics*, 32(4), 647–648. https://www.researchgate.net/publication/364063473_Anti-environmentalism_and_proto-authoritarian_populism_in_Brazil_Bolsonaro_and_the_defence_of_global_agri-business

Mourão, Hamilton (19 de agosto de 2020). Vamos falar de queimadas. *Correio Braziliense*. https://www.correio braziliense.com.br/opiniaio/2020/08/4869538-vamos-falar-de-queimadas.html#google_vignette

Mudde, Cas (2019). *The far right today*. Cambridge: Polity Press.

Naturaleza de Derechos (14 de julho de 2023). El INTA suspende intempestivamente el proyecto de investigación que prueba el impacto de los agrotóxicos en los cuerpos humanos de la Argentina. *Naturaleza de Derechos*. <https://naturaleza.ar/contenido/1705/el-inta-suspende-intempestivamente-el-proyecto-de-investigacion-que-prueba-el>

Nwokolo, Samuel (2025). Climate Hoax: The Shift from Scientific Discourse to Speculative Rhetoric in Climate Change Conversations. *Next Research*, 100322.

Oliveira, Elida (2019) Ministro pede dados da Amazônia ao Inpe e convoca reunião com diretor após críticas de Bolsonaro. *G1*. <https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2019/07/22/ministro-pede-dados-da-amazonia-ao-inpe-e-convoca-reuniao-com-diretor-apos-criticas-de-bolsonaro.ghtml>

Oliveira, Rafael (28 de abril de 2023). “Nenhum centímetro de terra indígena”: como o governo Bolsonaro agiu para cumprir promessa. *Carta Capital*. <https://www.cartacapital.com.br/politica/nenhum-centimetro-de-terra-indigena-como-o-governo-bolsonaro-agiu-para-cumprir-promessa/>

Oreskes, Naomi e Conway, Erik (2010). Defeating the merchants of doubt. *Nature*, 465(7299), 686–687.

Peter, Marlon e Lisboa, Silvia (17 de março de 2021). Como um cientista na Amazônia se tornou alvo de perseguição e ameaças. *Intercept Brasil*. <https://www.intercept.com.br/2021/03/17/cientista-amazonia-alvo-perseguido-ameacas-lucas-ferrante/>

Planelles, Manuel (20 de novembro de 2024). El Reino Unido y Argentina, cara y cruz de la lucha contra el calentamiento. *El País*. <https://elpais.com/clima-y-medio-ambiente/2024-11-20/el-reino-unido-y-argentina-cara-y-cruz-de-la-lucha-contr-el-calentamiento.html>

Poder 360 (15 de novembro de 2021). “Igual em 1500”, diz Bolsonaro sobre preservação da Amazônia. <https://www.poder360.com.br/governo/igual-em-1500-diz-bolsonaro-sobre-preservacao-da-amazonia/>

Política Argentina (1 de julho de 2024). Con Milei, Argentina perdió bosques nativos por el equivalente a tres veces CABA en el norte solo en seis meses. *Política Argentina*. <https://www.politicargentina.com/notas/202407/59581-con-milei-argentina-perdio-bosques-nativos-por-el-equivalente-a-tres-veces-caba-en-el-norte-solo-en-6-meses.html>

Pompeia, Caio (2020). Concertation and power: Agribusiness as a political phenomenon in Brazil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 35(104), e3510410.

Prazeres, Leandro (10 de setembro de 2020a). Inpe mostra maior número de queimadas na Amazônia desde 2010 e contradiz vídeo divulgado por Salles e Mourão. *O Globo*. https://oglobo.globo.com/brasil/inpe-mostra-maior-numero-de-queimadas-na-amazonia-desde-2010-contradiz-video-divulgado-por-salles-mourao-1-24633756?utm_source=newsletter

Prazeres, Leandro (02 de outubro de 2020b). Governo Bolsonaro nomeia novo presidente do Inpe, que monitora desmatamento e queimadas. *O Globo*. <https://oglobo.globo.com/brasil/governo-bolsonaro-nomeia-novo-presidente-do-inpe-que-monitora-desmatamento-queimadas-24672788>

Prizibiszki, Cristiane (03 de novembro de 2019). Reformulação no INPE tem início, após instituto sofrer críticas do governo. *O Eco*. https://oeco.org.br/reportagens/reformulacao-do-inpe-tem-inicio-apos-sofrer-criticas-do-governo/?utm_source=chatgpt.com

Prizibiszki, Cristiane (20 de outubro de 2021). INPE não tem recursos garantidos para pagamento de água e luz até final do ano. *O Eco*. <https://oeco.org.br/noticias/inpe-nao-tem-recursos-garantidos-para-pagamento-de-agua-e-luz-ate-final-do-ano/>

Projeto MapBiomias (2023). Mapeamento anual de cobertura e uso da terra no Brasil entre 1985 a 2022. *Coleção*, 8, 4-5. https://brasil.mapbiomas.org/wp-content/uploads/sites/4/2023/09/MapBiomias-FACT_Minerao_21.09.pdf

Rajão, Raoni; Nobre, Antonio; Cunha, Evandro; Duarte, Tiago; Marco-lino, Camilla; Soares-Filho, Britaldo; Sparovek, Gerd; Rodrigues, Ricardo; Valera, Carlos; Bustamante, Mercedes; Nobre, Carlos e Lima, Letícia (2022). The risk of fake controversies for Brazilian environmental policies. *Biological Conservation*, 266, Article 109447.

Ramalho, Vagner Gomes (2020). O Brasil do negacionismo: uma análise da disputa entre pós-verdade e ciência. *O Manguzal — Revista de Filosofia*, 1(5), 56-74.

Ranieri, Nina (2013). *Autonomia universitária: as universidades públicas e a Constituição Federal de 1988*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.

Reis, Aparecido (2022). Da bio à necropolítica: a política de saúde, narrativas e ações do neoliberalismo do governo Bolsonaro e seus impactos junto aos idosos na pandemia de Covid-19. Florianópolis: *Revista Katálysis*, 25(2), 392-403.

Resende, Sarah (05 de novembro de 2018). “No que depender de mim, não tem mais demarcação de terra indígena”, diz Bolsonaro a TV. *Folha de São Paulo*. <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/11/no-que-depender-de-mim-nao-tem-mais-demarcacao-de-terra-indigena-diz-bolsonaro-a-tv.shtml>

Salim, Leila (3 de setembro de 2025). O legado de destruição ambiental de Bolsonaro. *O Eco*. <https://www.oc.eco.br/o-legado-de-destruicao-ambiental-de-bolsonaro/>

Sanahuja, José Antonio; Nilson, Diego e Burian, Camilo (2024). The far right, populism, and the contestation of regionalism in South America: Bolsonaro and Milei. *Global Discourse*, 4(4), 502–522.

Schmidt, Flávia de Holanda (2022). *Presença de militares em cargos e funções comissionadas do Executivo Federal* (Publicação preliminar). Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). <https://www.ipea.gov.br/atlasestado/arquivos/rmd/6838-ntpresencademilitarespublicacaopreliminar.pdf>

Schmitt, Gustavo (04 de setembro de 2020). Bolsonaro chama ONGs de “câncer”, e entidades contra-atacam. *O Globo*. https://oglobo.globo.com/brasil/bolsonaro-chama-ongs-de-cancer-entidades-contra-atacam-24624003?utm_source=newsletter

Schuch, Matheus e Murakawa, Fabio (11 de agosto de 2020). “História de que a Amazônia arde em fogo é mentira”, diz Bolsonaro. *Valor*. https://valor.globo.com/brasil/noticia/2020/08/11/histria-de-que-a-amaznia-arde-em-fogo-mentira-diz-bolsonaro.ghtml?utm_source=NexoNL&utm_medium=Email&utm_campaign=anexo

Sevaybricker, Marcelo; Assis, Maria Fernanda e Dyniewicz, Leticia (2024). Crise da democracia e autonomia universitária: nomeações para reitorias no governo Bolsonaro (2019-2021). *Revista Brasileira de Sociologia do Direito*, 11(2), 99-128.

Silva, Michelle e Gomide, Alexandre (2024). Public Policy in Democratic Backsliding: How Illiberal Populists Engage with the Policy Process. *Palgrave Macmillan*.

Silveira, Mariana (2024). *Navigating challenging settings: Bureaucrats' policy entrepreneurship and divergence practices within Brazil's environmental and indigenous agencies* [Tese de Doutorado]. São Paulo: Fundação Getulio Vargas.

SindCT (2019). Informativo do Sindicato dos Servidores Públicos Federais na Área de C&T. https://www.oeco.org.br/wp-content/uploads/2019/11/Journal-SindCT.pdf?_gl=1*ki3rfg*_ga*MTMxOTg4NjQyMS4xNzU1NzI1MzYx*_ga_MBWVRNj1ZH*_czE3NTU4Nzg0ODAkcz_MkZzEkdDE3NTU4Nzg3NDUkaj_YwjGwwjGgxMjM4NjQzOTkz

Smink, Veronica (18 de março de 2024). 5 frentes de la “batalla cultural” que impulso Milei em sus primeiros 100 días como presidente de Argentina. *BBC News*. <https://www.bbc.com/mundo/articles/ce487p4zjq5o>

Svampa, Maristella e Viale, Enrique (2014). *Maldesarrollo: La Argentina del extractivismo y el despojo*. Buenos Aires: Katz.

Tajra, Alex (02 de agosto de 2019). MPF defende Inpe após cientista demitido: Rigor e prestígio internacional. *Uol*. <https://noticias.uol.com.br/meio-ambiente/ultimas-noticias/redacao/2019/08/02/mpf-defende-inpe-extremo-rigor-cientifico-e-prestigio-internacional.htm?cmpid=copiaecola&cmpid=copiaecola>

Tiempo Argentino (14 de outubro de 2023). Tienen agrotóxicos en el cuerpo y reclaman que el INTA no abandone la investigación que lo prueba. *Tiempo Argentino*. https://www.tiempoar.com.ar/ta_article/tienen-agrotoxicos-en-el-cuerpo-y-reclaman-que-el-inta-no-abandone-la-investigacion-que-lo-prueba/

Tiempo Argentino (13 de janeiro de 2024). La trama de cómo Argentina abandonó el Proyecto SPRINT que detecta el nivel de plaguicidas en las personas. *Tiempo Argentino*. https://www.tiempoar.com.ar/ta_article/la-trama-de-como-argentina-abandono-el-proyecto-sprint-que-detecta-el-nivel-de-plaguicidas-en-las-personas/

Travincas, Amanda (2016). *A tutela jurídica da liberdade acadêmica no Brasil: a liberdade de ensinar e seus limites* [Tese de Doutorado]. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7258>

Uribe, Gustavo (15 de setembro de 2020). Após dados negativos, Mourão diz que há oposição ao governo no Inpe. *Folha de São Paulo*. <https://www1.folha.uol.com.br/ambiente/2020/09/apos-dados-negativos-mourao-diz-que-ha-oposicao-ao-governo-no-inpe.shtml>

Vale, Mariana; Berenguer, Erika; Menezes, Marcio; Castro, Ernesto; Siqueira, Ludmila e Portela, Rita (2021). The COVID-19 pandemic as an opportunity to weaken environmental protection in Brazil. *Biological Conservation*, 255, 108994.

Vinuto, Juliana (2014). A amostragem bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas*, 22(44), 203-220. <https://doi.org/10.20396/tematicas.v22i44.10977>

Wagner, Lucrecia (2020). Extractivismo. Em: Muzlera, José e Salomón, Alejandra (eds.), *Diccionario del agro iberoamericano* (pp. 513-521). Buenos Aires: TeseoPress.

Watanabe, Phillippe (04 de julho de 2019). Ricardo Salles afirma que Amazônia já tem “desmatamento relativo zero”. *Folha de São Paulo*. <https://www1.folha.uol.com.br/ambiente/2019/07/ricardo-salles-afirma-que-amazonia-ja-tem-desmatamento-relativo-zero.shtml>

Pensadoras críticas y las crisis de libertad académica en Chiapas, Guatemala y El Salvador

Marisa G. Ruiz Trejo, Ana Lucía Ramazzini Morales y Tania Mata Parducci

Introducción

Este capítulo profundiza en las barreras y obstáculos de distintas investigadoras, escritoras, activistas y artistas en Chiapas, Guatemala y El Salvador para ejercer sus derechos y libertades académicas. Busca contribuir a subsanar un vacío teórico y analítico mediante la reconstrucción de algunas trayectorias de mujeres y feministas críticas que, en distintos momentos históricos, han enfrentado formas de asedio, censura y control por parte de diversas estructuras de poder que restringieron su derecho a la libertad académica.

La *libertad académica* es un concepto relativamente novedoso, asociado al derecho a la educación, que ampara la realización de tareas de investigación, docencia, estudio, debate, documentación, producción, creación y protección de los escritos, sin temor a represalias, a ejercer el trabajo docente o el rol de estudiante,

dentro y fuera de los espacios educativos formales. También implica que las personas puedan expresar sus opiniones sin discriminación, participar en espacios académicos, gozar de los derechos humanos reconocidos.

Desde una *perspectiva feminista crítica*, la libertad académica se entiende como un derecho que trasciende la noción liberal e individual hegemónica (aquella que tiende a aceptar cualquier forma de expresión, incluso cuando esta reproduce discursos violentos o discriminatorios) para defender y garantizar el derecho de las mujeres múltiples y diversas, particularmente aquellas que enfrentan mayores desigualdades. Esta concepción se encuentra intrínsecamente vinculada con los derechos de las mujeres y las disidencias sexogenéricas, así como con la exigencia de condiciones materiales, simbólicas y afectivas para hacer posible su ejercicio. En ese marco, la libertad académica con perspectiva feminista crítica rechaza la apología al odio y toda forma de violencia dirigida contra las mujeres y personas LGBT+.

El derecho a la libertad académica se ampara en la Declaración de Principios Interamericanos sobre Libertad Académica y Autonomía Universitaria de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH, 2021). La relación entre libertad académica y género se refleja particularmente en los principios I, III y V. El principio I establece que la libertad académica es el derecho a buscar, producir y difundir conocimientos, participar en comunidades académicas sin represalias, de manera autónoma, así como a investigar, enseñar y estudiar sin temor. Este derecho incluye también la libertad de expresión, de reunión, de organización y de debate de trabajadoras, trabajadores y estudiantes de instituciones académicas, y comprende la posibilidad de que la educación al interior de o hacia los pueblos indígenas responda a sus necesidades particulares.

El principio III explica que la libertad académica debe ser garantizada en el ámbito académico sin discriminación para permitir el acceso equitativo en favor de colectivos o personas históricamente excluidas o con mayor riesgo de ser discriminadas. Los Estados

tienen un deber de armonizar su obligación de no discriminar con el respeto de la libertad religiosa; sin embargo, el respeto no autoriza la fundamentación en dogmas religiosos para incurrir en violaciones al principio de no discriminación o contrariar obligaciones de derechos humanos.

El principio V señala que el asesinato, secuestro, intimidación, acoso, hostigamiento, amenazas, violencia basada en género y demás agresiones contra personas debido a su participación en la comunidad académica violan los derechos fundamentales, coartan la libertad académica y siembran autocensura. Es deber de los Estados prevenir e investigar estos hechos, sancionar a sus autores, proteger a las víctimas y asegurar una reparación adecuada, aplicando un enfoque interseccional que responda a los impactos diferenciados de la violencia. Asimismo, el Estado y las instituciones de educación superior deben reconocer cuando las controversias académicas se degradan en fenómenos de intimidación y cancelación *a priori* de perspectivas diversas, incluyendo aquellas que ofenden o perturban a las mayorías.

En nuestra investigación, la libertad académica se entiende como un derecho humano fundamental que debe ser garantizado colectivamente, con especial atención a quienes históricamente han sido excluidas de los espacios de producción de conocimiento: las mujeres, las personas LGBT+, las pensadoras críticas y las comunidades atravesadas por la violencia, la precarización y el asedio institucional.

En esta investigación nos hemos centrado en las barreras y obstáculos que han impedido o limitado el ejercicio de la libertad académica a *pensadoras críticas* de la región centroamericana, así como a *pensadorxs*¹ en un sentido más amplio, que han experimentado dis-

¹ El uso de la “x” en “pensadorxs” constituye una decisión política que busca visibilizar y nombrar a quienes no se sienten representadas por el masculino genérico ni exclusivamente por el femenino, incluyendo a personas no binarias, personas trans y otras identidades sexogenéricas disidentes. Es fundamental cuestionar el binarismo de género presente en el lenguaje dominante y abrir paso a formas de nombrar más inclusivas y respetuosas de la diversidad.

tintos impedimentos, restricciones, interferencias y violencias para poder enseñar, investigar y difundir sus ideas, tanto dentro de las comunidades académicas como fuera de ellas, en Chiapas,² Guatemala y El Salvador, particularmente en distintos momentos de crisis durante el siglo xx y xxi.

La libertad académica y de expresión en Chiapas, Guatemala y El Salvador ha sido frecuentemente desafiada por personas críticas durante distintos periodos de crisis: guerras civiles, dictaduras, conflictos armados, militarización, paramilitarismo, violencia contrainsurgente y crimen organizado, por tan solo mencionar algunos de los momentos álgidos atravesados por las sociedades centroamericanas, durante el siglo xx y xxi.

Los estados centroamericanos y el mexicano han ejercido un enorme control de sus poblaciones a través de las instituciones educativas. A principios del siglo xx, las políticas indigenistas y asimilacionistas intentaron tener el control estatal de los pueblos originarios y muchas instituciones educativas fueron concebidas como instrumentos para incrementar los poderes locales, la iglesia y los cacicazgos.

Durante las décadas de 1960 a 1980, las universidades públicas y los centros de investigación en la región se convirtieron en espacios de debate político y social, particularmente sobre desigualdad, colonialismo interno, racismo y demandas indígenas y campesinas. En los años noventa, esta apertura coincidió con el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), la promulgación de la Ley Revolucionaria de Mujeres y la represión contrainsurgente.

En Guatemala, durante la guerra interna (1960-1996), cientos de estudiantes, docentes e intelectuales fueron perseguidos, exiliados o asesinados; la Universidad San Carlos en Guatemala vivió particularmente violencia sistemática. En El Salvador, el pensamiento

² Chiapas es considerado parte de la región centroamericana al compartir distintos elementos históricos y políticos de violencia, pero también de resistencia. Chiapas fue parte de la Capitanía General de Guatemala hasta 1824, cuando se anexó a México, por lo que en este trabajo también es considerado como parte de una misma región imaginada.

crítico vinculado a movimientos revolucionarios y a la teología de la liberación fue hostigado y forzado al exilio.

En toda la región centroamericana, la investigación, la docencia y el ejercicio de estudiar se ha visto frecuentemente asediado por presiones políticas, amenazas y precariedad institucional. En la actualidad, tanto en Chiapas, Guatemala y El Salvador, así como otros países centroamericanos, la libertad académica y de expresión se ha visto afectada por gobiernos autoritarios, restricciones presupuestales, acoso y hostigamiento contra intelectuales críticos, académicas y activistas feministas. Los riesgos han sido muchos para las mujeres, las disidencias sexogenéricas, los pueblos originarios, afrodescendientes y las personas defensoras de derechos humanos. Además, las universidades públicas, con una dependencia de los fondos públicos estatales, han tenido pocas posibilidades de autonomía real, lo que ha condicionado históricamente la libertad de investigar, de enseñar y de estudiar.

En esa línea, las preguntas de investigación de nuestro trabajo fueron: ¿cuáles han sido las prácticas de pensamiento de algunas investigadoras, escritoras, activistas y artistas en Chiapas, Guatemala y El Salvador? ¿Cómo se han transformado a lo largo del siglo xx y xxi? ¿A qué barreras y obstáculos se han enfrentado para ejercer la libertad académica, literaria y artística frente al estado y distintas estructuras de poder? ¿Cuáles podrían ser algunas recomendaciones para mejorar la equidad de género en el ámbito académico, literario y artístico en la región?

Por eso, el primer objetivo de este trabajo fue identificar las principales prácticas de pensamiento desarrolladas por investigadoras, escritoras, activistas y artistas en Chiapas y Centroamérica. El segundo objetivo consistió en analizar las transformaciones de esas prácticas a lo largo del siglo xx y las primeras décadas del xxi, atendiendo a los procesos históricos que configuraron los espacios de producción de conocimiento, así como a las continuidades y rupturas generacionales que marcaron sus formas de pensar y actuar. El tercer objetivo buscó explorar las barreras que enfrentan para ejercer la libertad académica, literaria y artística frente al Estado, las instituciones y

otras estructuras de poder, con el fin de visibilizar las formas de exclusión y precarización que limitaron su participación plena en la vida intelectual y cultural. Finalmente, el cuarto objetivo fue proponer recomendaciones orientadas a fortalecer la equidad de género y ampliar los márgenes de libertad en los ámbitos académico, literario y artístico de la región. Estas propuestas surgieron como una contribución práctica derivada de la reflexión colectiva y del reconocimiento de las estrategias que las propias mujeres construyeron para resistir, crear y transformar sus entornos.

Algunos nombres se mantienen en anonimato por razones de seguridad y a petición de las propias actoras, y únicamente aparecen los nombres reales en los casos autorizados. La intención es mostrar de qué manera estas voces críticas han enfrentado múltiples formas de violencia para ejercer su libertad académica, de pensamiento y creación, de parte de diversos actores, como direcciones, colegas, militares, paramilitares, pandillas, iglesias, entre otros. A partir de este recorrido, se propone reflexionar sobre los aprendizajes que emergen de sus trayectorias, que evidencian la urgencia de fortalecer la equidad de género y ampliar los espacios de libertad académica, artística y social en el presente.

Debates sobre libertad académica y la exclusión de las mujeres y disidencias sexogenéricas en distintos campos de la región centroamericana

Algunas definiciones sobre libertad académica implican que las personas puedan expresar sus opiniones sin temor a represalias, ejercer su trabajo sin discriminación, participar en espacios académicos y gozar de los derechos humanos reconocidos. Esta libertad conlleva deberes, como respetar la libertad ajena, promover debates justos y tratar a todos sin discriminación (Consejo Económico y Social, 1999, p. 10).

La autonomía de las instituciones de educación superior se refiere al autogobierno necesario para tomar decisiones académicas, administrativas y de gestión, pero debe equilibrarse con la rendición de cuentas ante el Estado, especialmente cuando existe financiamiento público. Este equilibrio debe basarse en normas justas, transparentes y participativas, aunque no exista un modelo único (Consejo Económico y Social, 1999, p. 10).

Según Farida Shaheed (2024), la libertad académica se asocia con un derecho humano, particularmente con el derecho a la educación, y con la libertad de expresión, de difundir información, pero también con el derecho a gozar de los beneficios del progreso científico y su aplicación, y el derecho a participar en la ciencia. No solo se refiere a la práctica que se ejerce dentro de la universidad, sino también fuera de ella.

Para Vernor Muñoz (2009), “el derecho a la educación no se reduce a la experiencia pedagógica, puesto que implica todo aquello que, estando más allá, o más acá, de la escuela, incide definitivamente en ella” (2009, p. 7). Además, según Muñoz (2009), la libertad académica, relacionada con el derecho a la educación, debería estar enmarcada dentro de un ámbito de derechos humanos con el fin de que la educación pueda dignificar la vida (p. 10), “ser el proceso que facilite el tránsito de un modelo económico patriarcal a una cultura de derechos humanos” (p. 25), y deje de ser “un proceso de validación de toda la infraestructura patriarcal” (p. 27).

En algunas intervenciones, Camilla Croso, directora ejecutiva de la Coalición por la Libertad Académica en las Américas (CLAA), organización que se ha destacado por promover la articulación entre científicos y científicas, responsables de políticas públicas y defensores y defensoras para desarrollar conjuntamente problemas sociales, ha señalado algunos de los puntos clave relacionados con el derecho a la educación pública: 1) valoración a los sujetos de la educación, tanto docentes, estudiantes, trabajadores y trabajadoras de la educación; 2) reconocimiento a las luchas sociales, de género, estudiantiles, indígenas, afrodescendientes, entre otras, para erradicar

el miedo a silenciar sus voces por la represión y la censura; 3) fortalecimiento del sistema público; 4) involucramiento de la educación formal y no formal, entre otros aspectos (veáse Centro Internacional Otras Voces En Educación [@CII-OVE], 12 de agosto de 2020).

Además, la CLAA señala que la libertad académica abarca el derecho a enseñar, investigar y difundir ideas de acuerdo con normas científicas y éticas, al tiempo que se participa con diversas perspectivas tanto dentro como fuera de las comunidades académicas (CLAA, s.f.). También es necesario observar que, según la CLAA, todos los gobiernos, instituciones e individuos vinculados a la educación deben “respetar y defender la libertad académica, garantizando que la educación siga siendo un espacio para la investigación crítica, la creatividad y la búsqueda de la verdad” (CLAA, s.f.).

En el caso de Chiapas, Guatemala y El Salvador, la exclusión de mujeres y disidencias sexogenéricas en el ámbito académico, literario, activista y artístico ha sido una constante. Particularmente, las mujeres de pueblos originarios, afrodescendientes y personas LGBT+ han experimentado mayores limitaciones y múltiples violencias en el acceso a la educación, en el ejercicio de la libertad académica y de expresión. La perspectiva crítica feminista permite reflexionar más ampliamente en la “larga duración” sobre las dificultades enfrentadas, en distintos niveles de la educación y otros campos sociales, para colectivos en situaciones y condiciones históricamente inequitativas, debido al racismo, sexismo, homofobia y transfobia, así como a los impedimentos que estas violencias estructurales producen.

Marco histórico de las pensadoras críticas en contextos de conflicto

A lo largo del siglo xx y xxi, en Chiapas, Guatemala y El Salvador, la libertad académica y de expresión han experimentado distintas problemáticas en las que las dinámicas de clase, género, etnicidad,

lengua, origen, sexualidad, entre otros aspectos, han afectado fuertemente la participación de las mujeres con distintas particularidades. Las mujeres se han enfrentado a diversas barreras que han limitado su participación en los espacios académicos, científicos, artísticos y activistas en la región. Al mismo tiempo, las mujeres y los sujetos disidentes sexogénéricos han desarrollado prácticas de pensamiento crítico que han contribuido a fortalecer y democratizar el conocimiento y a enfrentar las distintas crisis en las universidades, centros de investigación, teatro, museos, entre otros espacios, incluyendo los procesos de neoliberalización más recientes.

Entre 1910 y 1975, en Chiapas, Guatemala y El Salvador encontramos las primeras contribuciones de escritoras, periodistas, fotógrafas, artistas y pensadoras críticas importantes para nuestra investigación, quienes se enfrentaron al androcentrismo en distintos campos, como la antropología, la literatura, la educación y el arte, y vivieron dificultades para ejercer su derecho a enseñar, investigar y expresar sus opiniones sin censura, en la efervescencia revolucionaria y sufragista. Este periodo fue marcado por las movilizaciones de las mujeres en la época de la revolución; las enfermeras y las soldaderas mestizas y de pueblos originarios; las sufragistas de los años veinte, cuarenta y sesenta; las que participaron en los dos congresos feministas en Mérida, Yucatán, en 1916; las de los clubes femeniles, y las profesoras de primaria y de clase media; las propagandistas de las ideas anarquistas; las primeras militantes de los partidos políticos; las que denunciaron las atrocidades de los gobiernos en distintas épocas; las defensoras de las trabajadoras... Todas ellas merecen una mención especial por sus contribuciones a la producción y formación académica, investigativa, intelectual, activista y artística (Rocha, 2013).

En Chiapas, la creación legal de la Universidad Autónoma de Chiapas se dio en 1974, con un primer Consejo Universitario en 1975, integrado por veinte consejeros (Castillejos Barrientos, 2022), de los cuales únicamente dos eran mujeres: Blanca Margarita Orduña Calcáneo y María D. Burguete Palacios, con posteriores tensiones entre autoridades estatales y sectores críticos.

Con ello se inauguró una nueva época para la región, debido a la incorporación de las primeras, pero escasas mujeres al espacio universitario. Por su parte, las universidades centroamericanas, aunque más antiguas en su fundación, vivieron entre 1975 y 1989 uno de los periodos más terroríficos de la historia latinoamericana con el genocidio en Guatemala y los conflictos internos armados en El Salvador y en Nicaragua, lo que afectó fuertemente a miles de estudiantes jóvenes que fueron perseguidas, amenazadas y hasta asesinadas por su pensamiento crítico (Ruiz Trejo, 2021). Costa Rica tuvo un desarrollo excepcional debido a los avances en la libertad académica y en la autonomía de profesoras y estudiantes para enseñar, aprender y expresar sus ideas sin temor a represalias, pero esto no fue el común denominador de los demás países centroamericanos, en donde las mujeres vivieron frecuentemente limitaciones para poder expresar sus ideas y participar en el espacio público.

En 1992, con el otorgamiento del Premio Nobel de la Paz a Rigoberta Menchú, con las movilizaciones de los pueblos originarios en toda América Latina, con la promulgación de Ley Revolucionaria de Mujeres en 1993 y el levantamiento del EZLN en 1994, surgieron voces de las nuevas generaciones de jóvenes feministas de pueblos originarios, afrodescendientes, zapatistas y LGBT+ (1990-2024), quienes fueron las primeras generaciones en sus familias en obtener títulos universitarios, y quienes se enfrentaron a represalias racistas y sexistas para ejercer su derecho a la libertad académica, artística y activista (Ruiz Trejo, 2022).

El levantamiento zapatista de 1994 puso en el centro de la discusión el abandono estatal de los pueblos originarios, el colonialismo del Estado mexicano y los múltiples desafíos para las mujeres de los pueblos originarios, entre *colonialismo patriarcal* y *patriarcado colonial* (Cumes, 2019); entre el racismo, el sexismo de la sociedad ladino-mestiza-blanca mexicana, el *esencialismo étnico* y el *etnocentrismo de los feminismos* (Hernández, 2001). Así las investigadoras sobre derechos territoriales, militarización y violencia vivieron diversos agravios.

En 1996, los Acuerdos de Paz de Guatemala (1996) y los procesos de apertura política en Centroamérica crearon un imaginario de mayor libertad académica y de expresión; sin embargo, la criminalización, el hostigamiento y las violencias estructurales continuaron contra investigadores, investigadoras y periodistas que documentaron y denunciaron las violencias estatales, el despojo de tierras, la desposesión y la corrupción (Casaús, 1995; 2007; 2008)

Epistemologías feministas para pensar la libertad académica

Las academias latinoamericanas han sido asediadas por políticas conservadoras y hasta reaccionarias a lo largo del siglo xx y xxi. Algunos trabajos han registrado los agresivos ataques emprendidos por distintos gobiernos latinoamericanos contra los campos académicos, científicos, intelectuales y artísticos, particularmente al derecho a la libertad de expresión, creación, pensamiento, cátedra, investigación, conocimiento, educación, creación y ciencia (Basail, 2019).

No obstante, la violencia de género, las brechas económicas y la violencia política en la experiencia académica, artística y activista han tenido menos recuentos y, mucho menos, los esfuerzos colectivos en investigación para la transformación frente a las crisis de las universidades públicas (Olivera, 2019). En ese sentido, la producción de conocimiento y su relación con las dinámicas de género y feminista han tenido distintos enfoques y teorías clave.

Las epistemologías feministas, como un subcampo de la filosofía, han sido teorías sobre la producción de conocimiento que han permitido cuestionar las normas y las estructuras de poder que influyen en quién, cómo y dónde se produce el conocimiento, el tipo de representaciones, así como la utilidad de este. Las epistemologías feministas han contribuido no solo a promover la inclusión de voces y experiencias diversas, sino también a impulsar la perspectiva crítica e interseccional que puede garantizar una mayor comprensión de los sistemas de injusticia académica y mejorar las condiciones

de producción, circulación y apropiación social de conocimientos (Blázquez, Flores Palacios y Ríos Everardo, 2010).

Una de las principales exponentes de las epistemologías feministas ha sido la filósofa feminista Sandra Harding (1996), quien ha desarrollado posturas críticas sobre cómo las experiencias de género, clase y etnicidad influyen fuertemente en la manera en cómo se produce el conocimiento. En contextos diversos, algunas autoras han hecho una invitación a través de sus trabajos a cuestionar las normas y violencias patriarcales, racistas y clasistas, los sesgos de género y las estructuras de *poder neo-colonial-estatal liberal* que influyen en la forma en cómo se produce el conocimiento: Donna Haraway (1995), Patricia Hill Collins (1986), bell hooks (1994), Chela Sandoval (2020), María Lugones (2008), Silvia Rivera Cusicanqui (2015; 2010), Martha Patricia Castañeda (2008), Walda Barrios (2014), Norma Blázquez Graf (2016, junto a Castañeda Salgado), Yuderkys Espinosa (2022; 2007), Ochy Curiel (2021; 2013), Carmen Cariño (2020), Georgina Méndez Torres (2020), Ana Silvia Monzón (2009), Aura Cumes (2012), entre otras.

Los *feminismos rebeldes*, como teorías críticas, contienen un potencial para repensar la práctica investigadora, la realidad de la ciencia y los condicionantes sociales de las científicas, profesoras, investigadoras y estudiantes, y sus situaciones de vida (Ruiz Trejo, 2022). Las voces de teóricas anticoloniales en Abya Yala (la manera como es nombrada América Latina por algunos pueblos originarios) han venido subvirtiendo el poder y la autoridad desde 1492.

Sin embargo, es apenas hace cuatro décadas que los postulados hegemónicos de las ciencias sociales y de las humanidades (blancos, burgueses y heteronormativos) entraron en crisis con la aparición de las críticas a los usos y abusos de las ciencias, a partir de distintos movimientos sociales contra el racismo, el colonialismo, el capitalismo, la lesbofobia y la transfobia (Espinosa, 2017; 2022; Ciccía, 2022; Guerrero y Ciccía, 2022).

Metodología feminista transdisciplinaria, interseccional y multisituada

La elaboración de este capítulo ha constituido un trabajo colaborativo entre tres investigadoras originarias de Chiapas, Guatemala y El Salvador, quienes, entre los meses de enero y octubre de 2025, desarrollamos una *metodología feminista transdisciplinaria, interseccional y multisituada*, diseñada e implementada en tres contextos distintos, lo que implicó una colaboración intertextual/intersaber y la elaboración de una *genealogía con perspectiva feminista decolonial y transfeminista* de pensadoras críticas y libertad académica del siglo xx y xxi en la región centroamericana. Desde las epistemologías feministas, los resultados son tan importantes como el proceso para obtenerlos. Describir el paso a paso de esta investigación constituye una apuesta por construir un conocimiento no-neutro, parcial, situado, comprometido y responsable, que hace parte, también, de las características de la libertad académica desde una perspectiva feminista.

La investigación se sostuvo en dos fases: *fase 1*, de enero a octubre 2025, para la elaboración y desarrollo del proyecto, y *fase 2*, de enero a mayo 2026, para la difusión y extensión de los resultados. Durante todo el trabajo, mantuvimos reuniones quincenales que se convirtieron en espacios de complicidad, aprendizaje y construcción colectiva que trascendieron lo académico. Estas sesiones nos ayudaron a sostener la vida, pusieron en el centro las experiencias de las mujeres diversas y el cuidado feminista, y nos permitieron construir colectivamente, de manera crítica y siempre juntas.

Nuestra metodología combinó diversas estrategias de producción de conocimiento. En primer lugar, realizamos una investigación cualitativa que incluyó búsquedas amplias y revisión bibliográfica sobre historia de las mujeres, disidencias sexogenéricas, pensamiento crítico y libertad académica en Centroamérica, así como estudios feministas y de género en la región. Esto permitió elaborar un estado de la cuestión e identificar a pensadoras críticas para ser contactadas y entrevistadas.

Paralelamente, implementamos un cuestionario en línea sobre libertad académica con perspectiva feminista, dirigido a docentes, personal administrativo universitario, estudiantes, artistas y activistas. Recibimos más de veintiocho respuestas que evidenciaron la pertinencia de seguir problematizando este tema. En total, realizamos diecinueve entrevistas semiestructuradas distribuidas entre El Salvador, Guatemala y Chiapas, cuyas preguntas exploraron trayectorias personales, situaciones de riesgo para la libertad académica y conocimiento de mecanismos de denuncia con perspectiva de género.

Las preguntas que guiaron tanto el cuestionario como las entrevistas fueron: 1) ¿Cuáles han sido algunos de los momentos clave de su trayectoria? ¿Cómo ha influido el “ser mujer”, “ser disidente sexogénérico” o su identidad de género (etnicidad, clase, edad, cuidados a cargo, etc.) en ella?; 2) ¿Ha experimentado alguna situación de riesgo o peligro en la que su libertad académica o su trabajo se haya visto limitado (gobierno, instituciones, grupos criminales, grupos religiosos, precarización, instituciones universitarias, etc.)? ¿En qué momento de su docencia, investigación, trabajo, estudio, etc., ha visto su cuerpo y sus emociones más expuestas?; 3) ¿Conoce mecanismos para denunciar limitaciones en la libertad de investigación, docencia, administrativa, estudiantil, activista, por cuestiones de género? ¿Tiene alguna recomendación para garantizar la libertad académica, de trabajo, de participación, etc., con perspectiva de género?

La investigación incluyó también la organización de jornadas de reflexión y actividades académicas que permitieron ampliar los diálogos y fortalecer redes. Estos encuentros, realizados tanto en Chiapas, como en Guatemala y El Salvador, se convirtieron en espacios de observación participante y de coproducción de conocimiento, donde fue posible documentar las formas en que las comunidades académicas, artísticas y activistas articulan sus luchas epistémicas con la memoria histórica.

Las estancias de trabajo de campo realizadas en distintos momentos de la investigación nos permitieron tejer nuevas redes, reconocer y dialogar con múltiples iniciativas regionales orientadas a visibilizar el papel transformador de las mujeres y disidentes de género en las

ciencias sociales críticas y en la construcción de memorias antirracistas, feministas y decoloniales en Centroamérica. Estos desplazamientos significaron sumergirnos en escenarios cargados de memoria, duelo y esperanza, donde la observación participante y el registro etnográfico se combinaron con la experiencia de encuentro, escucha y reconocimiento de comunidades intelectuales y afectivas que tejen, desde la palabra y la acción, los hilos de una justicia epistémica colectiva.

Durante este proceso, mantuvimos conversaciones informales con nuestras colaboradoras, compartiendo preocupaciones, intereses e inquietudes comunes sobre nuestros distintos “cuerpos-territorios”. Fue importante construir conexiones de cariño, afecto, confianza y cuidado, lo que nos permitió estrechar lazos de amistad y de construcción colectiva.

Los ejes temáticos y analíticos con los que organizamos la información fueron: 1) la relación entre la producción de conocimiento y las condiciones históricas; 2) las barreras y obstáculos para ejercer la libertad académica, y 3) los mecanismos para potenciar el derecho a la libertad académica.

En la redacción final de este capítulo, utilizamos seudónimos para la mayoría de ellas, excepto para aquellas que nos dieron el consentimiento explícito de conservar sus nombres. En ese sentido, reflexionamos sobre la tensión, por un lado, de querer recuperar y visibilizar los nombres de las pensadoras críticas y, por otro, de no poder reconocerlos, en algunos casos, por cuestiones de seguridad y de asedio a la libertad académica.

A lo largo de todo el proceso, informamos a las colaboradoras, en calidad y cantidad suficientes y de manera gradual, sobre la naturaleza de la investigación y los procedimientos utilizados. Las entrevistas semiestructuradas fueron grabadas y se dio a conocer a las participantes los fines y objetivos del proyecto. Esta metodología implicó también el compromiso de realizar un informe analítico, un taller formativo y un documento con recomendaciones, con el fin de democratizar más radicalmente, y en distintos sentidos, los resultados de esta investigación.

Los casos analizados: entre el asedio y las estrategias emancipatorias

En los siguientes apartados de este capítulo se analiza la libertad académica como campo de disputa y horizonte de emancipación para las mujeres y las disidencias sexogenéricas, a partir de entrevistas con investigadoras, artistas, docentes, periodistas y activistas que actúan entre la universidad, los espacios artísticos, literarios y activistas en El Salvador, Guatemala y Chiapas. Las narrativas nos conectan con distintas experiencias en donde: 1) la libertad académica es una noción en construcción que, al ser nombrada, habilita lecturas críticas sobre producción de saber y legitimidad; 2) la vulneración del derecho se expresa en un continuo que va de la criminalización y el racismo institucional a pedagogías disciplinantes del cuerpo y la palabra, con efectos específicos por género, etnicidad, clase y disidencia sexual, y 3) la resistencia se trama en redes feministas, autoformación, creación de espacios propios y ocupación estratégica de instituciones.

A lo largo de estos meses, formulamos un cuestionario en línea y entrevistas en profundidad realizadas a perfiles diversos y edades distintas: investigadoras, directivas universitarias, docentes y creadoras en artes escénicas, historiadoras y periodistas, así como estudiantes/dirigentas y personas disidentes, de entre 25 y 82 años de edad. Las conversaciones articulan biografías intelectuales, hechos puntuales (acosos, censuras, despidos), trayectorias institucionales –Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC), Universidad de El Salvador (UES), Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA), Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y otros espacios culturales– y prácticas de resistencia.

Analíticamente, adoptamos una lectura cruzada que combina codificación temática (libertad académica, mecanismos de vulneración, cuidados, autoformación, protocolos, criminalización, violencia digital, racismo, heteronormatividad, creación de espacios) con atención a marcadores identitarios y situacionales (género,

pertenencia étnica, posición laboral, maternidad, clase, disidencia, ubicación campo/ciudad, edad, entre otras). No pretendemos “representatividad estadística”, sino una aproximación cualitativa, selectiva, parcial y comprometida, y un trazado de hilos en común. A continuación, recogemos algunas de las experiencias comunes en varias de las entrevistas realizadas en Chiapas, El Salvador y Guatemala.

Cuidados, maternidades y tiempo académico

En múltiples relatos, las cargas de cuidado (hijos, personas mayores, salud mental) ralentizan estudios de posgrado, investigación y trámites. La ausencia de políticas de conciliación, guarderías, flexibilidad horaria, fondos específicos deja a las mujeres ante grandes dilemas: denunciar o sobrevivir, trabajar o titularse, cuidar o investigar. En ese escenario, la libertad académica no es solo no ser obstaculizada, sino disponer de tiempo, recursos y cuidados para sostener una vida como pensadora crítica.

El peso de los cuidados y la fragilidad institucional como fuerzas que moldean los ritmos de la vida académica, investigativa, estudiantil, artística y activista aparece, con intensidades y biografías distintas, en casi todas las entrevistas. En la UES, Aso describe cómo la responsabilidad de cuidados, en ausencia de políticas públicas y dispositivos universitarios, dilata su formación y cercena proyectos de posgrado: “Tres veces intenté estudiar un doctorado... Me agoté” (Aso, comunicación personal, El Salvador, 8 de julio de 2025). Soz crítica al modo en que las estructuras de poder dentro de una institución, las “altas jefaturas”, reproducen estereotipos de género, particularmente en torno a la maternidad (Soz, comunicación personal, El Salvador, 7 de julio de 2025).

Según otra entrevistada, las altas jefaturas de la UES están ocupadas por hombres. Esta configuración ha legitimado espacios de trabajo en los que se normalizan los comentarios machistas y las expresiones sexistas. Las mujeres aguantan violencias simbólicas, ante

la impotencia de no poder o no saber poner límites por miedo a represalias. Muchas veces la propia instancia universitaria no las considera relevantes. En ese ambiente laboral, Soz se sintió cuestionada en cuanto a su maternidad con comentarios machistas en los que sus compañeros opinaban sobre su situación, por considerar que esta afectaba al desempeño del trabajo que realizaba:

En mi embarazo enfrenté violencia simbólica en el máximo organismo de gobierno en la Universidad de El Salvador (AGU) que me llevó a presentar aviso al organismo estatal vinculado a los derechos de la mujer. En ese momento no había un protocolo de violencia de género en la universidad (Soz, comunicación personal, San Salvador, 7 de julio de 2025).

Fim, por su parte, rememora una trayectoria de autonomía intelectual sostenida en estudio constante para legitimar su voz en “un mundo de hombres” (Fim, comunicación personal, San Salvador, 18 de julio de 2025). Las violencias vividas no operan aisladas, sino de manera articulada y potenciándose. En Guatemala también se presentó un caso similar entre la vulneración de su libertad académica y la violencia obstétrica: “El parto de mi segundo hijo, que pasó de parto natural a cesárea, fue un acto de violencia obstétrica, porque yo estaba por dar a luz, cuando me informaron que no me habían aceptado como profesora por ser feminista” (Ana Silvia Monzón, comunicación personal, Guatemala, 5 de septiembre de 2025). Además, buscaron la manera de despedirla estando en su posparto: “Todo eso para mí fue una violencia obstétrica. Entonces ahí sí lo sentí en el cuerpo”.

En el campo artístico, Pal, Sab, Ela y Let señalan que sus itinerarios de (auto)formación combinan aula, escena, trabajo remunerado y redes informales, lo cual impacta en sus ritmos y tiempos de creación. Pal se reconoce en una “pedagogía por proyectos” y admite estrategias de autocuidado y autocensura táctica para no bloquear procesos de investigación y docencia. Ella subraya que crear “un teatro propio” exigió habilitar nuevos lugares de enunciación, dirigir, escribir y sostenerlos frente a resistencias reiteradas.

Violencias normalizadas, acoso y cultura institucional de la impunidad

En el caso de algunas de las entrevistadas de esta investigación, su historia de formación inició en los años ochenta, una época enormemente violenta en la que miles de estudiantes fueron amenazadas, perseguidas, encarceladas, torturadas y hasta asesinadas. En particular, la Universidad San Carlos de Guatemala, la única universidad pública del país, estuvo marcada por la vulneración a la libertad académica, tal como lo narró una de las pensadoras críticas de Guatemala:

Yo estudié sociología en un momento de absoluta represión. [...] Entonces eso marca muchísimo esta historia personal, que es colectiva también. Ese hecho marcó mucho lo que significaba estudiar sociología en Guatemala, porque lo hicimos sin ninguna libertad. [...] Se manejaba ese temor de que ni siquiera podías tener acceso a esos libros [refiriéndose a libros marxistas]. O que, si los tenías, en muchos casos, había que enterrarlos o había que quemarlos (Ana Silvia Monzón, comunicación personal, Guatemala, 5 de septiembre de 2025).

Otra experiencia sobre momentos en que las pensadoras críticas han visto su libertad académica vulnerada o en riesgo se relaciona con procesos de acompañamiento a sobrevivientes de violencia sexual o de genocidio, como es el caso de Irma Alicia Velasquez Nimatuj, investigadora maya *k'iche'* y defensora de los derechos indígenas en Centroamérica, reconocida internacionalmente:

Ha habido en mi vida diversos momentos vulnerables. Quizá los que más me han marcado ha sido trabajar con los y las sobrevivientes del último genocidio maya de la década de 1980. Escuchar sus testimonios de la pérdida de sus familias, de sus comunidades, escapar a las montañas para sobrevivir, organizarse en medio de la persecución del ejército en comunidades en resistencia, desplazarse a otros países, mimetizarse en las ciudades, sobrevivir la violencia sexual, física, emocional y material, y a pesar de todo, seguir aún con la esperanza de encontrar

a sus seres amados... Todo eso me ha partido. Hay momentos en que no se puede, pero sobre todo no se debe mantener distancia académica cuando son las historias de tu pueblo, cuando reconoces en sus rostros a tu propia abuela, a tu padre. Esa cercanía emocional es necesaria, pero también reconozco que me ha dejado expuesta y con heridas, porque yo sobreviví esa época atroz de manera distinta y nunca la olvidaré, estará conmigo, me acompañará hasta el último suspiro que mi cuerpo emita (Irma Alicia Velasquez Nimatuj, comunicación personal, Estados Unidos, 20 de septiembre de 2025).

Las conversaciones informales, entrevistas realizadas y el cuestionario aplicado, documentan acoso sexual, maltrato y violencias simbólicas que se tramitan en clave de silenciamiento y desgaste. Varias de las participantes de nuestra investigación también mencionaron la violencia de género, tanto a nivel social como en las universidades, como un obstáculo para desarrollar sus investigaciones, así como situaciones particulares de acoso y hostigamiento. Muestra de ello, es el siguiente testimonio:

En una ocasión un capacitador del instituto estatal electoral al que solicité una entrevista se atrevió a decirme que tomaría su petate para ir a dormir conmigo en el cuarto en el que yo me quedaba en la comunidad. Estaba en mis primeras experiencias de campo, por lo que tampoco me esperaba algo así y me sentí muy insegura. Afortunadamente pude contar con el apoyo de las señoras de la comunidad quienes me apoyaron y lo alejaron del lugar. Este hecho me marcó porque me di cuenta qué implica enfrentarse a una cultura patriarcal arraigada, en la que no se toman mínimamente en cuenta los deseos y decisiones de la otra persona, cuando se trata de una mujer. Empecé así a ser más precavida en mis movimientos y en mis interacciones (Anita, comunicación personal, Chiapas, 4 de junio de 2025).

Al preguntarle a otra de nuestras colaboradoras si había experimentado alguna situación de riesgo o peligro en donde su libertad académica o su trabajo se hubieran visto limitados, esta mencionó lo siguiente: “En el activismo enfrenté riesgos en retenes y acoso militar

y policiaco” (Rojo, comunicación personal, Chiapas, 3 de mayo de 2025). Por su parte, Violeta describe su paso por una universidad “muy cuadrada” donde el machismo y el acoso eran normalizados, lo que evidencia un entorno donde las mujeres no podían expresarse libremente ni denunciar sin represalias:

Se generaban situaciones bastante fuertes, sobre todo con quienes se les hacía en frente de toda la clase propuestas de tipo sexual a cambio de calificaciones o días libres... Nunca hice una pausa para detenerme y ver que eso no era correcto; creo que lo asumí como una forma para sobrevivir (Violeta, comunicación personal, Chiapas, 15 de septiembre de 2025).

La libertad académica está aquí limitada por una cultura de violencia y silenciamiento institucional, donde el miedo a denunciar se impone sobre la posibilidad de cuestionar jerarquías de poder. Violeta enfatiza el peligro que implica investigar temas sensibles como desapariciones y violencia estatal en Chiapas, especialmente siendo mujer y defensora de derechos humanos:

Me siento en riesgo... Estoy trabajando con mujeres madres de víctimas de personas desaparecidas en Chiapas... Abordar este tema no es fácil, porque muchas de las desapariciones ocurrieron en este contexto de violencia criminal y complicidad entre el Estado y grupos delictivos (Violeta, comunicación personal, Chiapas, 15 de septiembre de 2025).

La libertad académica se ve amenazada no solo por censura institucional, sino por contextos de violencia estructural donde investigar y publicar pueden poner en riesgo la vida misma. Violeta señala que su universidad ofrece acompañamiento y compromiso social, aunque reconoce que el riesgo de sus investigaciones excede las capacidades institucionales:

Me siento acompañada por las directoras. La universidad tiene un compromiso social importante... Pero sí ha sido necesario cuidar de mí y hasta dónde puedo... Pero muchas universidades lo que te van a decir es “deja la investigación” y ya (Violeta, comunicación personal, Chiapas, 15 de septiembre de 2025).

El testimonio refleja un dilema ético e institucional: las universidades pueden ofrecer apoyo formal, pero en contextos de violencia y censura estructural, terminan sugiriendo el abandono de la investigación como medida de protección, lo cual restringe *de facto* la libertad académica.

Al mismo tiempo, algunas autoras han explicado que, aunque existen numerosas violencias contra las mujeres, ellas ya no están dispuestas a tolerarlas impunemente (Peña Saint Martin y López Marrquín, 2022, p. 30), ni tampoco las personas LGBT+ organizadas frecuentemente para luchar contra las múltiples violencias, incluyendo el racismo y el extractivismo.

Los obstáculos en los distintos niveles educativos para las personas trans son diversos. La experiencia de Santi Rodríguez, activista trans de Tuxtla Gutiérrez, referente crítico en la defensa de los derechos LGBT+, particularmente de hombres trans en México, se remonta a la escuela primaria, que resultaba un espacio de exclusión y silenciamiento, acrecentado en los niveles posteriores. Santi Rodríguez relata cómo desde la infancia fue obligado a ajustarse a normas de género impuestas, lo cual limitó su expresión y participación plena en el ámbito educativo. El sistema escolar aparece como un espacio disciplinario donde la diferencia no tiene cabida:

No me gustaba ir [a la escuela] porque a las niñas las ponían a hacer manualidades, florecitas, cositas... Y a mí no me gustaba hacer eso... Quería hacer los carritos que iban a hacer los niños con cartón... Me encasillaban por lo que debía ser, por el uniforme, los baños, lo que me tocaba hacer (Santi Rodríguez, comunicación personal, Chiapas, 14 de septiembre de 2025).

Esto muestra cómo la falta de libertad de expresión de género desde la educación temprana puede producir violencias estructurales que vulneran la dignidad y el derecho a una identidad propia. Durante su formación, Santi Rodríguez enfrentó sanciones y humillaciones institucionales por manifestaciones afectivas o expresivas que no se ajustaban a la norma heterosexual. Así nos explicó:

A mis papás los mandaron a traer por una carta de amor que me encontraron, me querían mandar al psicólogo. Les hicieron la vida imposible a mis padres... Me sentí expuesto, no quise publicar mis poemas porque me dio miedo (Santi Rodríguez, comunicación personal, Chiapas, 14 de septiembre de 2025).

El castigo por escribir una carta o expresar emociones evidencia cómo la libertad de expresión afectiva y creativa fue reprimida desde un poder institucional que patologizaba la diversidad de identidades de género. Santi Rodríguez destaca la ausencia de herramientas pedagógicas o de comprensión en su entorno escolar, lo que lo llevó al aislamiento y a desarrollar estrategias autodidactas para sobrevivir académicamente:

Si los padres no tienen las herramientas, los profesores o el plantel tienen que tenerlas para esos casos, porque te deja secuelas muy profundas... A mí no me enseñaron los maestros, el maestro siguió su ritmo... Yo aprendí solo” (Santi Rodríguez, comunicación personal, Chiapas, 14 de septiembre de 2025).

Aquí se señala la responsabilidad institucional en garantizar el derecho a una educación libre de discriminación y con acompañamiento adecuado, parte esencial de la libertad académica y del derecho al conocimiento. A lo largo de su vida educativa y laboral, Santi Rodríguez muestra cómo la precariedad económica, la transfobia y el clasismo generan autocensura y limitan el acceso a oportunidades académicas y de expresión:

A veces por tu expresión o por tu identidad ya te hacen a un lado, ya no te dejan desarrollarte... Siempre nos quitan y se van con las personas blancas, más bonitas, de más dinero; son los que van a brillar en la escuela (Santi Rodríguez, comunicación personal, Chiapas, 14 de septiembre de 2025).

La desigualdad social y las jerarquías de clase, género y raza operan como mecanismos que restringen la participación libre en los espacios educativos y culturales. En la misma línea, en la UES, Aso identifica protocolos ineficientes: profesores con “una docena de denuncias” sin consecuencias, y estudiantes revictimizadas hasta abandonar estudios o el país (Aso, comunicación personal, El Salvador, 8 de julio de 2025). Fim recuerda que, desde el Centro de Estudios de Género, podían acompañar, pero no sancionar; el miedo a represalias académicas inhibía testimonios (Fim, comunicación personal, El Salvador, 18 de julio de 2025).

En la Universidad Autónoma de Chiapas se aprobó un protocolo contra la violencia (simbólica, institucional) en 2021 y, en el mismo año, en la Universidad de San Carlos de Guatemala, el Consejo Superior Universitario aprobó el “Reglamento para la prevención, detección, atención, sanción y erradicación del acoso sexual”, pero con grandes vacíos y contradicciones, lo que deriva en una baja eficacia. En la práctica, los protocolos se desconocen, no se difunden, carecen de rutas claras y no culminan en sanciones. La denuncia se percibe como riesgo para quien acusa. El Centro de Estudios de Género de la UES, sostenido por proyectos externos, evidencia la fragilidad presupuestaria de los espacios que deberían sostener cuidados y prevención. Soz describe la normalización de expresiones sexistas y la tendencia a “callar” ante la ausencia de límites claros (Soz, comunicación personal, El Salvador, 7 de julio de 2025).

Además, la vulneración al derecho a la libertad académica también se da por el hecho de ser mujeres de pueblos originarios, tal como nos compartió, una de las académicas maya *kaqchikel* entrevistada:

No se puede negar que, desde la vida académica de una mujer, en este caso indígena maya, no pueda sufrir esa condición hostil al estar en esos espacios, en el ejercicio mismo de la academia, es decir, de lo que significa hacer academia en esos espacios. Lo sabemos: históricamente y desde la perspectiva colonial, este no ha sido un lugar para nosotras. Ni es un lugar donde nos permiten hacer ese aporte científico (Victoria Aurora Tubin Sotz, comunicación personal, Guatemala, 5 de septiembre de 2025).

El acceso al campo académico no se da por los méritos, implica además violencias y reclamo. Las siguientes frases compartidas por una de nuestras entrevistadas no solo expresan una actitud personal, sino una estructura de poder donde el acceso de una mujer de pueblos originarios a un espacio académico o laboral se presenta no como un derecho, sino como un favor concedido por la autoridad blanca o masculina, a través de subordinación o de deuda:

El director [...] me reclamó y me dijo, y ahí es donde viene el racismo, cuando él me dijo: “Agradecida deberías de estar acá, agradecida deberías que yo te permití entrar acá. Yo te dejé, es que, ¿cómo me lo estás pagando? No sabes agradecerme”, dijo (Victoria Aurora Tubin Sotz, comunicación personal, Guatemala, 5 de septiembre de 2025).

Por otro lado, lo económico es también es una limitante para el ingreso al campo académico y en los distintos contextos en los que trabajamos. La precarización del trabajo intelectual es una constante:

Estando ahí, también esto se refleja de otras formas. Cuando tú tienes que dedicar demasiado tiempo a generar ingresos, tu libertad académica también se restringe. Si entendemos por libertad académica, generar conocimiento. Esas condiciones económicas no permiten que tú hagas esas preguntas, pues tienes que estar dando cuenta de productos y productos todo el tiempo (Ana Silvia Monzón, comunicación personal, Guatemala, 5 de septiembre de 2025).

La violencia contra la libertad académica se articula con otros sistemas de opresión como el patriarcado, el racismo y la heteronormatividad, y la demanda de la libertad académica se da desde diversos posicionamientos identitarios. Por ejemplo, desde la disidencia:

Mis apuestas siempre han sido epistémicas, ontológicas en el espacio universitario, en el espacio académico, y han sido desde esa disidencia. Ante estos regímenes epistémicos androcéntricos, patriarcales y heterocéntricos, ha sido el lugar desde donde yo me he movido académicamente (Numa Dávila, comunicación personal, Guatemala, 10 de septiembre de 2025).

Las experiencias que dan cuenta de las restricciones a la libertad académica revelan que dichas limitaciones se extienden igualmente al ámbito de la elaboración de tesis, como lo ilustra el caso de Numa Dávila, donde el uso de la “X” en la tesis se convierte en una estrategia política y epistemológica: un acto de desobediencia lingüística frente a las normas académicas que regulan qué formas de expresión son legítimas. El lenguaje neutro aquí no es solo una elección estilística, sino una afirmación identitaria y una práctica de libertad académica, que tensiona las fronteras entre lo normativo y lo disidente.

Mi tesis yo la escribí en lenguaje neutro, la escribí con X: yo uso la X, no uso la E, uso la X e hice mi tesis con X. Y pues en la escuela sí hubo como una conversación, como a qué responde esta forma lingüística o esta apuesta. Mi tesis hablaba específicamente sobre la producción social del deseo y las prácticas sexuales. El título es explícitamente sexual. Para cuando fui a entregar mi tesis, sí viví una experiencia un poco desagradable con trabajadores de la universidad, hombres los dos. En la persona que estaba revisando la tesis y una persona como del área de limpieza que se acerca, ve el título de la tesis, empiezan como murmuraciones, luego obviamente examinan la tesis muy detallada. Yo me sentí en un riesgo por esa meticulosidad con la que revisaron la tesis y además por esa situación sexualizada alrededor de un tema de investigación [...] La verdad me sentí bastante intimidado. [...] Pero que más allá de eso, también el tema de qué tanta incidencia

puede tener este servidor de la universidad en retrasar un proceso que tiene que ver con concluir un proceso de formación académica, y sobre todo que me insistía mucho que podía dejarlo solo virtual y ahí yo defendí que a mí me interesa que esté el ejemplar en físico, tiene un sentido que esto esté disponible aquí (Numa Dávila, comunicación personal, Guatemala, 10 de septiembre de 2025).

Por otra parte, la elección de lenguajes no binarios y temas de sexualidad, activa exámenes meticulosos y morbo administrativo. Ese “detalle” burocrático busca diferir la conclusión de estudios y reinstaurar una pedagogía de la vergüenza sobre cuerpos e identidades disidentes. La libertad académica, en este registro, es también libertad de nombrarse.

En las artes escénicas, Joc y Ela narran un acoso sistemático, tanto físico como simbólico, en la dirección teatral y la formación de actrices, legitimado como “parte de la práctica”. La denuncia colectiva de 2015 visibiliza el patrón y abre fisuras, pero trae censura y estigmatización porque a quienes denuncian se les señala de estar “ensuciando el teatro” (Ela, comunicación personal, El Salvador, 5 de agosto de 2025) al hacer públicas estas situaciones. Sab muestra cómo la violencia simbólica también opera en el aula:

Llegó este profesor, con una cuchilla para cortar la arcilla, y le quitó toda la vulva, la cortó de tajo y la alisó; la dejó plana. Y me dice, ¿y de dónde te has inventado que esto es así? (Sab, comunicación personal, El Salvador, 4 de agosto de 2025)

Del asedio a la libertad académica

De acuerdo con nuestra investigación, el asedio a la libertad académica ha afectado más fuertemente a las mujeres que a los hombres, tal como explicó Naomi Valdes (25), una de las primeras estudiantes criminalizadas por la defensa de la autonomía universitaria frente al fraude electoral que ubicó de rector a Walter Mazariegos en la

Universidad de San Carlos de Guatemala. Ella ejerció cargos de representación estudiantil, y así nos narró:

Este proceso de criminalización ha tenido en medio una estrategia de género para violentar más a las mujeres. Porque lo viví en primera instancia y [fue evidente] en los otros hechos y atentados que se dieron a las compañeras durante esos días. [...] Las que representamos más hechos de incidentes de seguridad hemos sido mujeres, y también hemos visto que solo las mujeres hemos recibido amenazas de muerte (Naomi Valdes, comunicación personal, Guatemala, 5 de septiembre de 2025).

Además, reconocerse como feministas, para muchas de nuestras entrevistadas, ha supuesto un peligro, particularmente para las más jóvenes, para quienes enfrentan situaciones de precariedad y racismo. Para algunas de ellas, ser feminista implica un riesgo constante para el ejercicio de la libertad académica, así relató su experiencia en una entrevista una de las investigadoras feministas de Guatemala:

Autonombrarse como feministas también implica una vulneración para el ejercicio de la libertad académica, la cual se refleja en el cierre de espacios a nivel universitario. Me tocó ser parte de todos esos primeros pasos que se dieron para incorporar el feminismo en la universidad [...]. Creo que el hecho de asumirme feminista, y que otros me asumieran feminista muy temprano, también marcó mis espacios, mis posibilidades, porque se te cierran espacios, y uno de esos espacios fue precisamente el de las clases en la Escuela de Ciencia Política, donde nunca he dado clases. [...] Y creo que desde ahí ya se fue marcando esa violencia institucional por ser mujer y feminista (Ana Silvia Monzón, comunicación personal, Guatemala, 5 de septiembre de 2025).

Entre nuestras entrevistadas, el concepto de libertad académica suscitó preguntas (“¿A qué se refiere?”) y reveló vacíos institucionales (“No está reconocido como tal”). Además, la libertad académica funciona como una condición que hace posible, es decir, habilita ciertas formas de pensamiento, expresión y creación. Esta doble entrada,

déficit y potencia, permite una definición operativa: libertad académica no se limita a elegir un temario o una bibliografía; abarca la facultad de investigar, crear, enseñar, publicar, titularse y disentir sin censura ni represalias, dentro y fuera de la universidad.

Algunas de las entrevistadas mencionaron que no habían escuchado el término y que con la entrevista realizada ya tenían una noción más clara de su significado. No obstante, se evidencia la necesidad de trabajar este derecho: “Y descubro que eso [la libertad académica] no está reconocido como tal [...] y que no se escucha dentro del gremio [artístico]” (Lesbia Téllez, comunicación personal, Guatemala, 11 de septiembre de 2025). Otras de las entrevistadas comentaron las posibilidades que perciben sobre este término en cuanto a pluralizar el conocimiento:

Me encanta esto del término de la libertad académica, porque deja pensar también como una liberación de los conocimientos, eso me parece genial. Más allá de tener la libertad de elegir cómo ejercer y qué temas tratar, que puede ser como una lectura más convencional de lo que uno primero piensa [...] Pero pensándolo más allá, es como esa liberación de la producción de conocimiento (Numa Dávila, comunicación personal, Guatemala, 10 de septiembre de 2025).

Las artes escénicas muestran distintas formas de asedio: procesos colectivos y de archivo de memorias que constituyen conocimiento no siempre avalado por titulaciones o diplomas. La universidad, al reclamar monopolio de legitimidad de producción de conocimiento, coopta o expropia esas potencias; pero la escasez de plazas y la precariedad terminan expulsando a estas actoras del espacio universitario. En El Salvador, la libertad académica es transinstitucional: se practica en salas de ensayo, foros, barrios, medios, redes y en la gestión de espacios culturales tales como La Nave Metro, La Cachada y Las Poderosas.

En ese mismo sentido, para muchas de las personas entrevistadas, la libertad académica no solo se refiere a lo que pasa en las universidades, sino más allá. Un ejemplo claro de esto se constata en los siguientes testimonios:

Lo que hacemos va más allá de lo académico, pensando en cómo lo académico puede ser también una captura de las potencias de estos movimientos de producción de conocimiento que pueden tener. [...] Lo que estamos haciendo realmente trasciende, porque hay también otras apuestas afectivas, el arte, o sea, tanta otra cosa, pero entonces las personas, las compañeras me decían sí, pero también es muy importante para nosotres todavía ser reconocidos de que lo que hacemos es academia. Entonces, es importante seguir tomando estos espacios que siento que en Guatemala son bien poquitos (Numa Dávila, comunicación personal, Guatemala, 10 de septiembre de 2025).

Aun cuando no se tiene, tal vez el nivel académico que se menciona como tal, porque egresadas de la universidad, de la escuela de arte dramático, no lo somos, pero he estudiado, sí, ha sido por nuestra cuenta, diplomados y lo demás, pero eso no impide que se genere conocimiento (Lesbia Téllez, comunicación personal, Guatemala, 11 de septiembre de 2025).

Al mismo tiempo, al preguntar sobre las posibilidades para realizar transformaciones en el ámbito académico, algunas de las posturas evidenciaron lo complejo que esto resulta, incluyendo los espacios académicos que se presentan como abiertos, plurales o innovadores, ya que también ahí subsisten estructuras de poder históricas, patriarcales, coloniales, clasistas, raciales, que continúan organizando quién puede hablar, desde dónde y qué formas de conocimiento son consideradas legítimas:

Al final hay siempre cimientos de ese poder hegemónico que terminan legitimando esa exclusión de nuevas formas de hacer academia, por ejemplo, con esa libertad que deberíamos de tener, porque la libertad, creo yo, es generar ese pensamiento crítico en esos espacios y seguir innovando constantemente todo lo que hay alrededor de ese bagaje de conocimientos (Victoria Aurora Tubin Sotz, comunicación personal, Guatemala, 11 de septiembre de 2025)

Consecuencias de violaciones a la libertad académica

En nuestra investigación, identificamos que los ataques a la autonomía universitaria en El Salvador y, particularmente, en la Universidad de San Carlos de Guatemala, se traducen en demora de los procesos administrativos, expulsiones, listas excluyentes y hasta exilios. Las prácticas de vigilancia y seguridad tercerizada (incluyendo ex-militares) desmovilizan al estudiantado y paralizan el ciclo formativo: tesis detenidas, entrega de manuscritos retrasada, riesgo permanente. La criminalización no solo sanciona una acción política, sino que interrumpe biografías educativas.

En ese sentido, la defensa de la autonomía universitaria también se relaciona con la defensa de la libertad académica, pues implica poder expresarse sin censura ni represalias: “Se nos está violentando nuestro derecho a la educación, a la libertad académica” (Noami Valdes, comunicación personal, Guatemala, 10 de septiembre de 2025).

En Guatemala, las docentes de pueblos originarios enfrentan barreras de ingreso, negación de méritos y se enfrentan incluso a microrrituales de humillación, como el caso de una de las entrevistadas, a quien una autoridad le insinuó que debería mostrarse agradecida por impartir clases en la universidad: “Agradecida deberías estar...”. La *economía del agradecimiento* reconfigura el mérito como favor otorgado por ciertos hombres ladinos con poder de controlar y limitar el acceso a recursos, información, oportunidades a mujeres de pueblos originarios, a menudo de manera arbitraria o excluyente. El racismo aparece en las formas pedagógicas (contenidos deslegitimados), administrativas (plazas, becas) y simbólicas (formas de tratamiento), reforzando una estructura que duda de la capacidad intelectual de las personas de pueblos originarios.

La represión también se hace a través de la exposición del cuerpo y de las emociones de las pensadoras críticas, particularmente de las mujeres y de los pueblos originarios, que realizan investigaciones en contextos de violencias extremas, como el caso por genocidio o el caso Sepur Zarco, por esclavitud doméstica, violencia y violación

sexual en Guatemala. Varias de ellas son expuestas a situaciones amenazantes. En esos términos lo describió una de las antropólogas que ha abordado estudios contra el racismo y la discriminación:

Cuando testifiqué en el juicio de Sepur, Zarco, por violencia sexual, por ejemplo, mi cuerpo y mis emociones estuvieron completamente expuestos. Recibí amenazas indirectas. Y conforme más años pasan, he ido aprendiendo que la impunidad en Guatemala -mi país- no es abstracta, por el contrario, es concreta, amenazante, cotidiana, exilia, asfixia de múltiples maneras y mata (Irma Alicia Velasquez Nimatuj, comunicación personal, Estados Unidos, 20 de septiembre de 2025).

Para algunas de las entrevistadas, investigar, escribir o acompañar ciertos procesos sociales o hacer denuncias se convierte en una situación de riesgo permanente:

Cada vez que escribo sobre corrupción estatal, sobre el despojo de bienes, sobre la criminalización de líderes indígenas, sé que mi nombre queda registrado en listas. Como mujer maya-*k'iche'* que denuncia al Estado racista en el que nací, mi cuerpo es leído como doblemente prescindible (Irma Alicia Velasquez Nimatuj, comunicación personal, Estados Unidos, 20 de septiembre de 2025).

Estrategias y tejidos de resistencia

Algunas de las pensadoras de pueblos originarios entrevistadas en nuestra investigación nos narraron cómo su identidad cultural se ha convertido para ellas en un espacio de vulneración constante, pero, al mismo tiempo, de resistencia:

Sin embargo, ser una mujer maya *k'iche'* ha sido simultáneamente mi vulnerabilidad y mi fortaleza epistémica. He tenido que demostrar constantemente que no soy solo “objeto de estudio”, sino una sujeta intelectual. Mi identidad me ha dado acceso a opresiones que la academia ladina o extranjera puede ver, pero no puede sentir. Además, me ha costado ser tomada en serio en espacios que valoran más el

acento extranjero que la voz propia (Irma Alicia Velasquez Nimatuj, comunicación personal, Estados Unidos, 20 de septiembre de 2025).

Estar en la academia y mantenerme ahí [ha significado para mí] aguantar y resistir, ha sido no por una cuestión solamente como un espacio laboral, ha sido para mí un espacio que significa romper esa barrera en donde la universidad no está hecha solo para personas ladinas, mestizas, sino también para los pueblos indígenas. [...] Entonces para mí ha sido también una lucha política estar ahí, pero que esa lucha política sí tiene un costo muy alto al final, y que lo pone a uno en un sentido de mucha vulnerabilidad (Victoria Aurora Tubin Sotz, comunicación personal, Guatemala, 11 de septiembre de 2025).

Por otro lado, como parte de las estrategias para salir adelante, se han consolidado enfoques feministas en cursos troncales y han surgido posgrados de género. Estas “fisuras” institucionales amplían la libertad académica y generan efectos multiplicadores: exalumnas ocupan hoy posiciones desde las cuales reproducen marcos críticos. Frente al cerco institucional, se levantan organizaciones alternativas: compañías de teatro, espacios culturales autogestionados, archivos familiares politizados, festivales y jornadas. Estos espacios operan como universidades en movimiento, con currículos situados, evaluación por pares comunitarios y cuidado mutuo:

Entonces, creamos nuestros espacios y hacemos nuestros nichos académicos o de producción de saberes colectivos. [...] Empezar a crear los propios espacios de validación académica, como a nivel de jornadas estudiantiles, foros, [...] ocupar esos espacios académicos, creo yo que sí pueden ser mecanismos de defensa, como de reconocernos y de validarnos como productores y productoras de conocimiento, sobre todo las mujeres y las disidencias. [...] Creando los espacios para no nos invaliden nuestros cuerpos teóricos, que también creo yo que es algo que se defiende (Numa Dávila, comunicación personal, Guatemala, 5 de septiembre de 2025).

La autoformación, cursos, diplomados, residencias compensan exclusiones de acceso, reconfiguran la relación con la autoridad y permiten continuar con las trayectorias educativas, tal como explica Lesbia Téllez: “Ahora tengo argumentos”. La misma artista menciona:

Y entonces el director me decía: “No, mira, lo que estás haciendo es quitarle tiempo a la [colectiva de teatro]”. Me dijo: “Dejá de estudiar [...]”. Las compañeras me decían: “No vayas a hacer eso”. Yo decía: “Pero estoy estudiando sábados. Aquí trabajamos de lunes a viernes” (Lesbia Téllez, comunicación personal, Guatemala, 11 de septiembre de 2025).

En las artes, estudiar no “quita tiempo” a la colectiva: fortalece la dramaturgia, afina la crítica y redistribuye la voz. La red sostiene material y afectivamente: acompaña denuncias, contiene crisis, abre puertas a becas y visibiliza internacionalmente a periodistas y artistas bajo ataque. La red desprivatiza el daño y traduce experiencias en causas públicas.

Las resistencias generan costos subjetivos y materiales: enfermedad, depresión, terapia, endeudamiento, retraso en la obtención de títulos. El “escribir en medio de la crisis” se vuelve labor de duelo; cada línea compete con la angustia, la violencia digital, la crianza, las colas administrativas. Ese cansancio por la defensa de la libertad académica está presente y afecta la vivencia doliente de los procesos académicos, hasta llegar al hastío: “Ya estoy tan cansada, que hay momentos en mí que digo, ya no, o sea, por qué no me expulsan, me sueltan y ya dejen de hacerme tanto daño” (Naomi Valdes, comunicación personal, Guatemala, 5 de septiembre de 2025).

Aun así, no se renuncia: se dosifica la energía, se posponen entregas, se reconfiguran metas. No obstante, persisten los mecanismos de desgaste, de hacer cansar, de buscar desmovilizar. Precisamente por ello, la política del cuidado, tanto propio como colectivo, aparece como condición de la libertad académica desde una perspectiva feminista crítica.

Eso ha pausado mucho el poder graduarme, ahora miro a dos compañeros que ya se graduaron y yo en algún punto me alegro mucho por ellos, pero también en un punto me duele mucho por mí, porque si todo esto no estuviera pasando yo también quizás ya estaría como más avanzada en este proceso (Naomi Valdes, comunicación personal, Guatemala, 5 de septiembre de 2025).

Las trayectorias largas de algunas como Fmc, Can o Ana Silvia Monzón rastrean hilos de continuidad: misoginia persistente, sexismo institucional, resistencia creativa y alianzas con movimientos sociales. Las inflexiones recientes incluyen censuras administrativas, protocolos sin aplicación y criminalización del activismo estudiantil. Generacionalmente, se observa una recomposición: mientras las mayores institucionalizaron la agenda (cursos, maestrías, centros), las más jóvenes y disidencias hibridan formatos (tesis en lenguaje no binario, *performance*, archivo vivo) y exigen protección frente a violencia digital y administrativa.

Conclusiones

Las voces reunidas en esta investigación trazan un diagnóstico preciso: es necesario reconocer y erradicar las múltiples formas de violencia que enfrentan las mujeres y personas LGBT+ en el ámbito académico y activista; la libertad académica debe de ser promovida sin discriminación por cuestiones de género, orientación sexual, expresión de género, etc.; los Estados deben eliminar la discriminación estructural, garantizar el acceso equitativo para las mujeres y grupos históricamente excluidos y los obstáculos por estereotipos de género, etnicidad y otras discriminaciones.

En este trabajo nos enfrentamos a una paradoja: por un lado, buscamos visibilizar a las pensadoras críticas; por otro, experimentamos temor ante los contextos de violencia extrema que atraviesan

nuestros países. A pesar de los obstáculos, muchas de las pensadoras críticas continúan ejerciendo su labor con compromiso y resistencia, sin embargo, urge fortalecer mecanismos de apoyo reales y efectivos que no revictimicen.

La libertad académica y de expresión debe ser protegida como un derecho fundamental. Las experiencias compartidas en este trabajo nos invitan a construir espacios más seguros, libres de violencias, inclusivos y solidarios. La libertad académica implica el derecho a gozar de los beneficios del progreso científico y su aplicación, y desde una perspectiva feminista crítica contribuye a dignificar la vida de las mujeres diversas y de las sociedades, así como a pasar del modelo económico y de la estructura patriarcal a una cultura en donde exista el derecho a participar en la ciencia en condiciones equitativas.

La libertad académica desde una perspectiva feminista crítica debería estar enmarcada en respetar y defender el derecho a la educación crítica, creativa y orientada a la búsqueda de la memoria, la justicia y la verdad para las mujeres, personas disidentes del género y de la sexualidad, no solamente dentro de las universidades, sino también fuera de ellas.

Así, las entrevistas revelaron que la violencia de género, el racismo y la precarización amenazan la libertad académica de poblaciones específicas, que enfrentan acoso, exclusión y deslegitimación de su producción intelectual, lo que perpetúa desigualdades tanto en el acceso como en la validación del conocimiento.

La investigación mostró que la defensa de la libertad académica se entrelaza con la defensa de la autonomía universitaria. La criminalización de estudiantes, la censura institucional y las amenazas a quienes investigan temas de género, memoria, violencia, desaparición forzada o corrupción dan cuenta de que el asedio a la libertad académica está directamente vinculado con la falta de libertad de expresión y con las dificultades para visibilizar y difundir el pensamiento crítico en contextos hostiles.

Los testimonios recogidos reflejan distintas formas de vulneración, así como de represión política y epistémica. No obstante,

también plantean que la violencia contra la libertad académica no ha sido recibida de manera pasiva, que las pensadoras críticas son actoras de cambio que implementan diversos mecanismos de resistencia y acción. Además, crean espacios alternativos de autoformación, colectivas teatrales, archivos comunitarios y redes feministas, entre otras, y amplían los límites de la universidad y de la academia, produciendo conocimiento situado y plural, consolidando nuevas formas de legitimidad y cuidado colectivo.

Investigar sobre la libertad académica y de expresión de las mujeres y de las disidencias sexogenéricas en Chiapas, El Salvador y Guatemala implicó una reflexión profunda sobre los ataques históricos y sistemáticos contra los campos académicos, artísticos y activistas. En ese sentido, indagar tanto en las prácticas de pensamiento como en las trayectorias de investigadoras, escritoras, intelectuales, artistas y activistas, a lo largo del siglo xx y xxi, nos permitió elaborar una amplia comprensión histórica y contextual con una perspectiva feminista crítica sobre la manera en que los derechos y las responsabilidades académicas, artísticas y activistas han sido ejercidos.

La investigación enfatizó que la garantía de la libertad académica no se reduce a crear o reformar reglamentos y protocolos, que indiscutiblemente son necesarios, sino que implica, además, generar mecanismos para dismantelar las jerarquías patriarcales, coloniales y heteronormadas que definen qué saberes son válidos. En este sentido, las pensadoras críticas ubican la libertad académica como práctica emancipatoria, colectiva y afectiva; esto se vislumbra desde en las tesis en un lenguaje no binario hasta en las metodologías diversas utilizadas desde el conocimiento encarnado.

A lo largo de los meses de esta investigación, notamos en las participantes y entrevistadas un impacto importante en la comprensión de libertad de académica desde la perspectiva feminista crítica. Consideramos valioso resaltar que, para unas, la entrevista constituyó un primer acercamiento a la noción de libertad académica y sus implicaciones, y, para otras, un fortalecimiento en su propia comprensión; ambos procesos fueron nutriéndose al ubicar la libertad

académica desde una mirada feminista crítica que nos proporciona elementos para continuar explorándola desde este posicionamiento, ya que permite ahondar en las desigualdades estructurales que atraviesan la producción de conocimiento en Chiapas, El Salvador y Guatemala, así como en las prácticas de resistencia y cuidado, que se constituyen en pilares del quehacer del pensamiento crítico.

Los aportes de esta investigación se dieron en gran medida gracias a las académicas, investigadoras, docentes, escritoras, artistas, comunicadoras, activistas y expertas que colaboraron con la investigación, procedentes de distintas instituciones reconocidas, tanto a escala nacional como internacional, como de organizaciones sociales y de otros espacios de la vida pública. Cabe destacar que en este trabajo, al utilizar una metodología feminista innovadora y original, se recurrió a la colaboración intertextual/intersaber, lo que permitió no solo obtener reflexiones del espacio universitario, sino intercambiar continuamente textos y disciplinas, así como combatir la violencia epistemológica e incluir epistemologías alternativas, escasamente visibilizadas en el espacio académico dominante. Fue un ejercicio colaborativo, feminista y crítico.

Durante el tiempo de la realización de este proyecto de investigación, se registraron algunos de los impedimentos que las mujeres y personas disidentes sexogenéricas enfrentan para ejercer sus derechos y libertades para expresar sus opiniones, sus observaciones y su pensamiento crítico en la región. Conocer las barreras y obstáculos por las que han pasado contribuye a las discusiones, probablemente también a las soluciones, de los grandes problemas contemporáneos, como el racismo, el sexismo, la explotación, los problemas etarios, la LGBTfobia, la xenofobia, las migraciones, el desarrollo, los derechos humanos, el extractivismo, entre otros muchos asuntos que requieren investigación con orientación pública.

Cabe destacar que los conocimientos científicos producidos en este proyecto fueron orientados a ofrecer recomendaciones para el diseño de políticas públicas, planes de intervención social a escala local o nacional, y de actividades de cooperación internacional y

desarrollo, lo que contribuye a concretar cambios en el campo educativo. Para ello se redactó un Documento de Lineamientos para la Acción (PLA), con recomendaciones para fortalecer la libertad académica y la inclusión de voces críticas en la región.

Así pues, esta investigación reafirma que la libertad académica, entendida desde una perspectiva feminista crítica, constituye una práctica fundamental para la construcción de un conocimiento plural y situado. Su defensa requiere transformar las estructuras que históricamente han excluido a las mujeres, pueblos originarios y disidencias sexogenéricas del espacio académico. Los hallazgos y propuestas que se derivan de este estudio se sintetizan en la urgente necesidad del reconocimiento de la diversidad epistémica en la región.

Bibliografía

Basail, Alain (2019). *Academias asediadas. Convicciones y conveniencias ante la precarización*. Buenos Aires; Tuxtla Gutiérrez: CLACSO/ UNICACH-CESMECA.

Barríos-Klee, Walda (2014). *La antropología feminista actual: ¿qué sucede en nuestros países? El caso de Guatemala*. Ciudad de Guatemala: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

bell hooks (2015). *Feminism is for everybody: passionate politics*. Cambridge: Routledge.

Blázquez, Norma; Flores Palacios, Fátima y Ríos Everardo, Maribel (coords.) (2010). *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades Universidad Nacional Autónoma de México.

Blázquez Graf, Norma y Castañeda Salgado, Martha Patricia (eds.) (2016). *Lecturas críticas en investigación feminista*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

Casaús, Marta, E. (1995). El movimiento social de mujeres en América Central. *Revista de análisis sur-norte para una cooperación solidaria: África-América Latina*, (19), 67-84.

Casaús, Marta E. (2007). *Guatemala: Linaje y racismo*. Ciudad de Guatemala: F&G.

Casaús, Marta, E. (2008). *¿La máxima expresión del racismo en Guatemala?* Ciudad de Guatemala: F&G.

Castillejos Barrientos, Werclain (2022). La Universidad Autónoma de Chiapas: antecedentes. En Carlos Natarén Nandayapa (coord.). *Memorias Universitarias. Imágenes del pasado y voces del presente*. Tuxtla Gutiérrez: Universidad Autónoma de Chiapas.

Cariño, Carmen (2020). Colonialidad del saber y colonialidad del género en la construcción del conocimiento. Hacia epistemologías feministas otras y apuestas descoloniales. En Lina Berrio et al., *Antropologías feministas en México: epistemológicas, éticas, prácticas y miradas diversas* (pp. 269-289). México: UNAM; UAM-I; UAM-X; Bonilla.

Centro Internacional Otras Voces En Educación [@CII-OVE] (12 de agosto de 2020). Conferencia de Camila Crosso: Derecho a la Educación en el siglo XXI [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=au_CON4_Rjg

Ciccía, Lucía (2022). *La invención de los sexos*. México: Siglo XXI.

Coalición por la Libertad Académica en las Américas [CLAA] (s.f.). Quiénes somos. <https://cafa-claa.org/es/sobre-claa/>

Comisión Interamericana de Derechos Humanos [CIDH] (2021). *Principios Interamericanos sobre Libertad Académica y Autonomía Universitaria*. OEA.

https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/principios_libertad_academica.pdf

Consejo Económico y Social (1999). *Aplicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas.

Cumes, Aura (2012). Mujeres indígenas patriarcado y colonialismo: un desafío a la segregación comprensiva de las formas de dominio. *Hojas de Warmi*, 17, 1-16.

Cumes, Aura (2019). Colonialismo patriarcal y patriarcado colonial: violencia y despojos en las sociedades que nos dan forma. En Xochitl Leyva y Rosalba Icaza (coords.), *En tiempos de muerte: cuerpos, rebeldías y resistencias* (pp. 297-313). Buenos Aires; San Cristóbal de Las Casas; La Haya: CLACSO; Cooperativa Editorial Retos; International Institute of Social Studies.

Espinosa Miñoso, Yuderkys (2007). *Escritos de una lesbiana oscura: reflexiones críticas sobre feminismo y política de identidad en América Latina*. Buenos Aires; Lima: En la Frontera.

Espinosa Miñoso, Yuderkys (2022). *De por qué es necesario un feminismo descolonial*. Barcelona: Icaria.

Guerrero, Siobhan y Ciccía, Lucía (coords). (2022). *Materialidades semióticas: ciencia y cuerpo sexuado*. México: CEIICH-UNAM

Farida, Shaheed (2024). *Libertad académica*. Naciones Unidas. <https://www.ohchr.org/es/documents/thematic-reports/ahrc5658-right-academic-freedom-report-special-rapporteur-right>

Haraway, Donna (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra; Universitat de Valencia; Instituto de la Mujer.

Harding, Sandra (1996). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata.

Hernández, Aída (2001). Entre el etnocentrismo feminista y el esencialismo étnico. Las mujeres indígenas y sus demandas de género. *Debate Feminista*, 12(24), 206-229. https://debatefeminista.cieg.unam.mx/index.php/debate_feminista/article/view/666

Hill Collins, Patricia (1986). Learning from the outsider within: The sociological significance of Black feminist thought. *Social Problems*, 33(6), s14-s32.

Lugones, María (2008). Colonialidad y género: hacia un feminismo decolonial. En Walter Mignolo et al. (eds.), *Género y descolonialidad* (pp. 13-43). Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Monzón, Ana (2009). *Mujeres, ciencia e investigación: miradas críticas*. Ciudad de Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala.

Méndez, Georgina (2020). Mujeres indígenas: el poder de la palabra y la escritura para una militancia en el presente. En Lina Berrio et al. (eds.), *Antropologías feministas en México: epistemológicas, éticas, prácticas y miradas diversas* (pp. 289-307). México: UNAM; UAM-I; UAM-X; Bonilla.

Muñoz, Vernor (2009). *El mar entre la niebla: el camino de la educación hacia los derechos humanos*. San José: Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación; Luna Híbrida.

Curiel, Ochy (2013). *La nación heterosexual: análisis del discurso jurídico y el régimen heterosexual desde la antropología de la dominación*. Bogotá: Ediciones En la Frontera; Brecha Lésbica; Traficantes de Sueños.

Curiel, Ochy (2021). *Feminismos decoloniales y transformación social: Ochy Curiel dialoga con Diego Falconí Trávez*. Barcelona: Icaria.

Peña Saint Martin, Florencia y López Marrquín, Scherezada (2022). Violencias en las instituciones de educación superior: reflexiones a partir de los trabajos presentados y publicados en tres congresos mexicanos. En Martha Patricia Castañeda Salgado, Adriana Aguayo Ayala y Florencia Peña Saint Martin (coords.), *Expresiones de la violencia en el entorno universitario: casos, protocolos y estrategias para su erradicación* (pp. 29-66). México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Rivera Cusicanqui, Silvia (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Rivera Cusicanqui, Silvia (2015). *Un mundo ch'ixi es posible: Ensayos desde un presente en crisis*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Ruiz Trejo, Marisa (2021). Rebeldes y revolucionarias: aportes a la antropología feminista (1970-1992), *Vibrani: Virtual Brazilian Anthropology*, 18, 2-24.

Ruiz Trejo, Marisa (2022). *Antropologías feministas en rebeldía en Chiapas y Centroamérica*. Tuxtla Gutiérrez: Universidad Autónoma de Chiapas.

Rocha Islas, Martha Eva (2013). Feminismo y revolución. En: Gisela Espinosa Damián y Ana Lau Jaivén (coords.), *Un fantasma recorre el siglo: luchas feministas en México 1910-2010*. México: Universidad Autónoma Metropolitana; El Colegio de la Frontera Sur; Itaca.

Sandoval, Chela (2020). *Methodology of the oppressed*. Minneapolis: University of Minnesota Press

Olivera, Mercedes (2019). *Feminismo popular y revolución: entre la militancia y la antropología*. Buenos Aires: CLACSO.

Sobre los autores y autoras

Clara Arenas

Economista por la Universidad Rafael Landívar con estudios de maestría en antropología por la Universidad Del Valle de Guatemala. Cofundadora (1986) y Directora Ejecutiva de la Asociación para el Avance de las Ciencias Sociales en Guatemala, AVANCSO. Coautora de “¿Dónde Está el Futuro? Procesos de reintegración en Comunidades de retornados” (Obra póstuma de Myrna Mack: *Cuaderno de Investigación* No. 8, AVANCSO, Guatemala, 1992); coeditora con Charles Hale y Gustavo Palma del libro *¿Racismo en Guatemala?, Abriendo el debate sobre un tema tabú* (AVANCSO, Guatemala, junio 2004); y compiladora de la publicación *En el umbral, explorando Guatemala en el inicio del siglo veintiuno* (AVANCSO, Guatemala, septiembre, 2007). Desde 2012 coordina la recopilación de los escritos del antropólogo guatemalteco Ricardo Falla, de la que han sido publicados a la fecha ocho volúmenes.

Dynnik Asencios Lindo

Magíster en Sociología y candidato a Doctor en Antropología por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Licenciado y bachiller en Antropología por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Es investigador principal de Instituto de Estudios Peruanos. Cuenta con experiencia en el diseño, formulación, gestión,

monitoreo y evaluación de proyectos sociales y de investigación con enfoque de género y énfasis en el uso de metodologías cualitativas y cuantitativas. Ha desarrollado trabajo de campo en ámbitos rurales y urbano-marginales en el interior del país, además de experiencia en docencia universitaria. Sus temas de investigación giran en torno al conflicto armado interno en el Perú, memoria, jóvenes, militancia y cárceles en Lima, educación y migración. Entre sus trabajos podemos encontrar la publicación “La ciudad acorralada. Jóvenes y sendero luminoso en Lima de los 80 y 90” (2017), “El Laberinto Político Peruano” (2025), capítulo 2, “La sociedad desde la Educación” (2025), capítulo 5.

Milagros Badillo

Licenciada en Ciencia Política por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Se desempeña actualmente como Analista de Proyecto en el Consorcio de Investigación Económica y Social (CIES) y como Jefa de Práctica en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Ha trabajado en instituciones académicas y consultoras como el Instituto de Estudios Peruanos (IEP) y Estrategia Consultores. Ponente en el congreso de la International Political Science Association en Buenos Aires 2023. Con conocimiento en metodologías cualitativas y cuantitativas, diseño y ejecución de proyectos de investigación, sistematización de datos y elaboración de informes estratégicos. Su trayectoria combina la docencia, el trabajo académico y la práctica aplicada, con énfasis en democracia, institucionalidad política, desigualdades estructurales y economías ilegales.

Arbey Bustamante Valdés

Es economista, especialista en Estudios Afrolatinoamericanos y Caribeños, magíster en Economía y doctor en Educación de la Universidad San Buenaventura en la que obtuvo la máxima calificación del jurado. Fue docente catedrático de varias universidades en Colombia, y actualmente es rector de la Institución Educativa Panace en el ente territorial Cali y Fiscal de la Seccional Valle de USDE. Desde el año 2000 es coordinador general y representante legal de la Asociación para la Promoción, Desarrollo y Defensa Integral de las Comunidades Negras (Kasimba). Es integrante del Colectivo de Rectores/as Afrocolombianos/as (CORRA). Entre sus publicaciones más recientes se encuentra el artículo “Interseccionalidad y Justicia Epistémica en el Currículo de Educación Superior en Argentina, Brasil y Colombia” (2025).

Ever Enriquez

Licenciado en Ciencia Política de la Universidad de Buenos Aires. Maestrando en Gestión del Desarrollo Socioterritorial en la Universidad Nacional de Misiones (UNAM). Fue integrante del Grupo de Trabajo “Estados en disputa” de CLACSO. Sus líneas de trabajo e investigación se vinculan con las políticas de ordenamiento territorial, el desarrollo sostenible y los impactos del neoextractivismo en la región sur del Paraguay. Investigador en Formación del Grupo de Trabajo en Empleo y Trabajo del Laboratorio de Políticas Sociales (LabSo) de FLACSO Paraguay.

Rosario Figari Layus

Es Profesora Asociada de Investigación sobre Reconciliación en la Universidad Friedrich Wilhelm de Bönn. Doctora en Ciencia Política por la Universidad Philipps de Marburg. Magíster en Ciencias Sociales por la Universidad Humboldt de Berlín. Licenciada en Sociología por la Universidad de Buenos Aires. Fue investigadora de posdoctorado en el Departamento de Investigaciones sobre la Paz de la Universidad Justus Liebig de Giessen (2018-2024).

Silvia Finocchio

Es doctora en Ciencias Sociales por FLACSO y profesora en Historia por la Universidad de Buenos Aires. Actualmente se desempeña como investigadora y dirige el Posgrado en Currículum y Prácticas Escolares en FLACSO Argentina. Ha sido profesora de la UNLP y de la UBA. Realizó estancias o dictó seminarios en otras instituciones de la Argentina y del exterior. Se ha desempeñado como consultora de la UNESCO y de la OEI para brindar asistencia técnica en diferentes países de América Latina y el Caribe. Se ha especializado en el estudio del currículum y de las prácticas educativas con énfasis en la historia y en la diversidad cultural. Entre sus publicaciones, se pueden mencionar: *Diversos mundos en el mundo de la escuela* (Gedisa, 2016), *La historia en la escuela* (Prohistoria, 2023), *Prensa y educación* (Ediciones de la FAHCE, 2024).

Jorge Enrique García Rincón

Nacido en Tumaco-Nariño y residente en Cali-Colombia. Estudió Filosofía en la Universidad del Valle, en Cali, especialista en Educación y Desarrollo Humano y doctor en Ciencias de la Educación de la

Universidad de Nariño. Es profesor investigador adscrito a la Asociación de Investigadores(as) Afrolatinoamericanas y del Caribe (AIN-ALC). Es presidente de la Asociación de Investigación Afrodiaspórica DESCARIMBA. Su trabajo académico gira en torno a la educación con relación al movimiento social e intelectual afrodiaspórico. Trabaja los temas de racismo como problema central de la humanidad. Acredita larga experiencia en formación de docentes en temas como etnoeducación casa adentro, pedagogía, interculturalidad y estudios de la Diáspora africana. Ha publicado estudios en revistas de universidades en varios países de la Región. Como profesor invitado ha trabajado en varias universidades en Colombia.

María Camila Landazuri

Es estudiante de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Ha sido asistente de investigación bajo la dirección de la Dra. Anny Ocoró Loango (CONICET - UNTREF). Maneja de redes sociales de la Asociación de Investigadoras/os Afrolatinoamericanas/os del Caribe (AINALC. Enero 2020 - enero 2023) Siempre con expectativas y con disposición para aprender y para emprender nuevos desafíos.

Patricia Lima Pereira

Doctora en Ciencias para el Desarrollo, por el consorcio de universidades públicas de Costa Rica UNED/UNA/TEC. Máster en Salud Pública y Protección Social, por la Universidad de Granada y Máster en Protección Social por la Universidad Jagellónica de Cracovia. Es Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Nacional de Asunción. Coordina el grupo de trabajo de Ciencias Sociales para la Salud del Laboratorio de Políticas Sociales de FLACSO

Paraguay. Sus últimas publicaciones son: vínculo entre alimentación y salud en una comunidad urbana periférica: *Una aproximación cualitativa en el Bañado Sur, Asunción, Paraguay* (2024) y *Reforma de salud en la periferia capitalista: El caso Paraguay* (2024).

Anny Ocoró Loango

Es investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) y se desempeña como docente de posgrado en FLACSO, Argentina, y en la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Forma parte del equipo de investigación de la Cátedra UNESCO “Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina” de la Universidad Nacional de Tres de Febrero–UNTREF. Presidió la Asociación de Investigadores/as Afrolatinoamericanos/as y del Caribe (AINALC, 2018-2024), y actualmente hace parte del Comité de Ética de la Flacso-Argentina. Ha publicado varios artículos en revistas académicas, sobre afrodescendientes y políticas educativas con perspectiva étnico – racial, interseccional y de género.

Paula Aldana Lucero

Es doctora en Geografía por la Universidad Nacional de La Plata, magíster en Antropología Social por la Universidad Nacional de San Martín, y licenciada y profesora en Sociología por la Universidad Nacional de La Plata. Se desempeña como investigadora posdoctoral en el proyecto “Territorio y mercantilización de la naturaleza en Argentina: conflictos, experiencias alternativas y educación ambiental. Aportes desde la Ecología Política Latinoamericana” (CIG–IdIHCS–FaHCE/UNLP) y forma parte del Grupo NUSASO (Núcleo de Estudios de Salud y Sociedad, UNSAM).

Evelyn Mendoza

Psicóloga Comunitaria por la Universidad Nacional de Asunción. Ha cursado la Maestría en Ciencias Sociales con énfasis en Desarrollo Social e Investigación de FLACSO Paraguay y forma parte del Grupo de Trabajo *Estudios Sociales para la Salud* como investigadora en formación en la misma institución. Forma parte del Departamento de proyectos de Investigación del Instituto Nacional de Educación de Paraguay. Actualmente investiga para su tesis de Maestría las acciones colectivas y movimientos sociales por el derecho a la salud. Es activista por los derechos humanos en especial las mujeres en toda su diversidad desde la organización de la sociedad civil Psicofem.

Elizabeth Moreno

Licenciada en Antropología por la Escuela de Historia de la Universidad de San Carlos de Guatemala, con estudios en Antropología Social con énfasis en poder y representación. Coordinadora del Equipo Pueblos Indígenas, Capitalismo, Territorio y Ambiente -PICTA- de la Asociación para el Avance de las Ciencias Sociales en Guatemala -AVANCSO-. Áreas de investigación: extractivismo, racismo y discriminación; multiculturalidad, multiculturalismo e interculturalidad; estrategias/efectos de industrias/proyectos extractivos; resistencia y resiliencia de los Pueblos; derechos humanos, derechos de las mujeres, mujeres y pueblos indígenas; violencia contra las mujeres, mujeres y pueblos indígenas; niñez y juventud; gobernanza territorial, reconstitución de Pueblos Indígenas; mujeres paz y seguridad. Coordinadora de Investigación de las publicaciones: Las políticas del reconocimiento. Una mirada al quehacer sobre racismo y discriminación en Guatemala. AVANCSO. Texto para Debate No. 20; Industrias y Proyectos extractivos en Guatemala: una mirada global. ASOSEPRODI – CORDAID – AVANCSO; Cuaderno de Investigación No. 28 Despojos y resistencias.

Una mirada a la Región Extractiva Norte desde Tezulutlán-Verapaz. AVANCSO; y Cuaderno de Investigación No. 30 Espirales de despojos y violencias en Tezulutlan Verapaz. AVANCSO. Coautora del artículo Resiliencia, cosmovisión y prácticas de sanación de los pueblos Q'eqchi, Achi y Poqomchi en la revista *Population Ageing in Latin America*.

Hatsumi Otsu

Licenciada en Ciencia Política por la Universidad Antonio Ruiz de Montoya y diplomada en Educación Mediática y Comunicación Política por CLACSO. Se desempeña como asistente de investigación en el Instituto de Ética y Desarrollo (IED) y en el Instituto de Estudios Peruanos (IEP). Además, es miembro del Grupo de Investigación en Filosofía Política, Crítica y Poder (GIFIPO) de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Fue becaria de CLACSO en el proyecto Discursos antimigratorios en las elecciones andinas (2018–2022) y, en 2024, integró el equipo ganador del Concurso Anual de Investigación del Consorcio de Investigación Económica y Social (CIES) con la investigación “Cartografías del currículo oculto en materia de género”. Sus intereses de investigación abarcan género, migración, trabajo sexual y medios de comunicación, con énfasis en el análisis discursivo y el poder simbólico en América Latina.

Irene Palma

Psicóloga Clínica (URL-Guatemala), realizó estudios de Maestría en Psicología Social (UNAM-México), Desarrollo Social (UVG-Guatemala) y Doctorado en Ciencias Políticas y Sociología (UPSA-España). Investiga y gestiona las migraciones en el circuito Centro Norte América alrededor de temas como seguridad para el migrante;

juventud, derechos humanos; gobernanza, legislación y políticas públicas; VBG y VCM en las migraciones; sistemas de información sobre mercados laborales y migración vinculando el desarrollo. Ha coordinado estudios y publicaciones nacionales, regionales, individuales y colectivas: SEGEPLAN/UNFPA (2024), Análisis de Situación de Población. Guatemala un país de infinitas posibilidades; CENTRACAP-PADF-INCEDES (2024), Evaluación del Programa Especial de Protección para Trabajadoras de Casa Particular; CLACSO, Las migraciones en Guatemala, desafío a las instituciones y al Estado, Boletín del GT Diálogos academia y políticas ¿Qué desarrollo? #1 septiembre 2021; y, UFPA/INCEDES (2018), Normalización y Silencio. Violencia contra las mujeres en las migraciones. Es miembro del Comité Científico de la Revista Estudios Migratorios Latinoamericanos (EMLA/desde 2024); del Comité de Selección de Alto Nivel (CSAN) del Fondo MIRPS (OEA/desde 2022) y del Consejo Editorial de la Revista Notas de Población de la CEPAL (desde 2015). Actualmente es directora ejecutiva e investigadora del Instituto Centroamericano de Estudios Sociales y Desarrollo (INCEDES).

Tania Marta Parducci

Directora del Museo de la Memoria: Centro de Artes para la Paz de Suchitoto, El Salvador. Diseñadora Gráfica y cursante de la licenciatura en Educación Social en Barcelona. Técnica Superior de Artes Plásticas y Diseño en Grabado y Técnicas de Estampación, Madrid, España. Su línea de investigación incorpora género, memoria y educación social. Ilustradora, activista feminista.

Milena Pereira Fukuoka

Magíster en Derechos Humanos por la Universidad Nacional de La Plata y abogada por la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción. Cuenta con una maestría en Ciencia Política, cursada en el Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de San Martín, y ha aprobado el Programa intensivo en Derecho Constitucional habilitante para el Doctorado en la Universidad de Buenos Aires. Desde el año 2006 investiga y publica sobre el funcionamiento de los sistemas de garantía de derechos humanos en su país y en la región, con énfasis en la aplicación de los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales. Es integrante del Grupo de Trabajo sobre *¡Pensamiento jurídico crítico y conflictos sociopolíticos!* de CLACSO, e Investigadora asociada de FLACSO Paraguay.

Pedro Pérez

Sociólogo e investigador en formación del Grupo de Trabajo *Estudios Sociales para la Salud* del Laboratorio de Políticas Públicas (LabSo) de FLACSO Paraguay. Actualmente cursa la Maestría en Ciencias Sociales con énfasis en Desarrollo Social e Investigación en la misma institución. Sus líneas de trabajo articulan la sociología de la salud, las desigualdades sociales y el estudio de las políticas públicas, con enfoque en metodologías cualitativas y participativas. Integra proyectos colaborativos sobre libertad académica, protección social y determinantes sociales de la salud en Paraguay.

Ana Lucía Ramazzini

Socióloga feminista con Maestría de Investigación en Política y Sociedad, Doctoranda en Ciencias Sociales. Posee estudios sobre

perspectiva de género feminista y de políticas de género en Italia, México y Corea. Docente por más de tres décadas. Ha trabajado en investigaciones relacionadas con violencia sexual, derechos sexuales y reproductivos, violencia epistémica, y pedagogía feminista. Profesora/investigadora de FLACSO-Guatemala.

Magdalena Rivarola

Socióloga graduada de la Universidad Católica de Asunción, Paraguay. Obtuvo su título de maestría y de doctorado en educación en la Universidad de Harvard, en el área de Administración, Planificación y Políticas Sociales, con énfasis en investigación. Gran parte de su actividad de investigación, especialmente en el campo educativo, la desempeñó en el Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos, institución de la que también fue directora. Sus intereses actuales en investigación permanecen dentro del campo de la sociología de la educación, concentrados en las culturas académicas/institucionales en la educación superior universitaria, así como en los desafíos de la enseñanza y la investigación interdisciplinaria.

Estela Rivero

Demógrafa social que ha dedicado su carrera de más de veinte años a la investigación orientada a la formulación de políticas públicas y la evaluación de programas sociales en México, Centroamérica y el Caribe. Ha sido codirectora de la Central America Research Alliance (CARA), investigadora senior del Instituto Pulte para el Desarrollo Global de la Universidad de Notre Dame, profesora de El Colegio de México, investigadora asociada del Population Council y consultora del Banco Mundial. Actualmente es consultora de la Coalición para la Libertad Académica de las Américas. Es experta en el análisis y

recolección de datos sobre género, migración, juventud y violencia. Posee un doctorado en demografía y asuntos públicos por la Universidad de Princeton, una maestría en demografía por El Colegio de México y una licenciatura en actuaría por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Sus últimas publicaciones incluyen "The Right to Stay, Migrate and Return: Conceptualizing Freedom, Examining Diverse National Contexts and Exploring Policy Implications" y "Defining, Measuring, and Increasing "Rootedness" in the High Migration Context of Honduras", ambas en en *Journal on Migration and Human Security*.

Fernando Romani Sales

Es doctorando en Derecho Constitucional en la Universidad de São Paulo (USP). Fue investigador visitante de doctorado en la School of Education, Communication & Society del King's College London (KCL). Tiene máster en Derecho y Desarrollo por la Escuela de Derecho de São Paulo de la Fundación Getulio Vargas (FGV Direito SP). Licenciado en Derecho por la Facultad de Derecho de São Bernardo do Campo (FDSBC). Investigador en el Centro de Análisis de la Libertad y del Autoritarismo (LAUT), en el grupo de posgrado Constitución, Política e Instituciones de la Facultad de Derecho de USP (Copi/USP) y en el Centro de Investigaciones en Derecho Sanitario de USP (Cepedisa/USP).

Rodolfo Rubio

Con más de veinticinco años de experiencia en la dirección y coordinación de proyectos educativos, sociales y de desarrollo en Centroamérica, ha trabajado con poblaciones en situación de refugio debido a conflictos armados en El Salvador, Honduras, Nicaragua y el sur

de México. Orientado a la creación de entornos más justos y sostenibles, contribuyendo al fortalecimiento de comunidades vulnerables. Ha laborado en entidades académicas como la Universidad Rafael Landívar, donde fue director regional en Escuintla por quince años y cinco años en la Vicerrectoría de Investigación en la gestión de financiamiento. Fue secretario técnico de la Alianza de Investigación en Centroamérica (CARA), y secretario técnico de la Conferencia Centroamericana por la Descentralización del Estado. Doctorando en Educación en la Universidad de Innovación e Investigación de México (UIIX), maestrías en Recursos Humanos y en Educación y Aprendizaje, licenciado en Gestión Pública y en Administración de Empresas. Investigaciones y escritos: 2025, Migrar o resistir: una mirada al pasado, presente y futuro de Centroamérica; 2020, Los efectos del cambio climático y su gestión descentralizada; 2020, Propuesta de política pública de descentralización del organismo ejecutivo desde los pueblos indígenas; 2013, El Comercio de armas y municiones en Guatemala; 2011, Apuntes sobre la descentralización en Guatemala.

Marisa G. Ruiz Trejo

Profesora/investigadora titular de la Universidad Autónoma de Chiapas, periodista, escritora y activista feminista mexicana. Docente de la Maestría en Estudios sobre Diversidad Cultural y Espacios Sociales, de la cual fue coordinadora, así como de la Maestría en Estudios Culturales. Integrante del Sistema Nacional de Investigadoras (SNI-Nivel 2). Doctora y Maestra en Antropología y Estudios Latinoamericanos.

Gustavo Setrini

Doctor en Ciencias Políticas del Massachusetts Institute of Technology (MIT), especializado en la economía política del desarrollo. Es director de Investigación y docente investigador en FLACSO Paraguay. Fue integrante del Laboratorio de Aceleración del PNUD Paraguay y Profesor Asistente de Estudios Alimentarios en el Departamento de Nutrición y Estudios Alimentarios en la Steinhardt Facultad de Educación, Cultura y Desarrollo Humano de la Universidad de Nueva York (NYU). Sus últimas publicaciones son: *Regime Change and Alternancia Clientelar: From Monopolistic to Pluralistic Clientelism in Post-Stroessner Paraguay* (2025) y *¿Cuáles son las principales barreras para formalizar el trabajo doméstico remunerado? Lecciones de Paraguay* (2024).

Maria Fernanda Silva Assis

Es estudiante de maestría en Derecho en la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG). Graduada en Derecho por la Universidad Federal de Lavras (UFLA). Investigadora en el Centro de Análisis de la Libertad y del Autoritarismo (LAUT) y en el Centro de Investigaciones en Derecho Sanitario de la Universidad de São Paulo (Cepedisa/USP).

Melisa Vera

Licenciada en Sociología de la Universidad Nacional de Asunción y estudiante de la maestría en Ciencias Sociales con mención en Desarrollo Social e Investigación de FLACSO Paraguay. Es asistente de coordinación e investigadora en formación del Grupo de Trabajo en Empleo y Trabajo del Laboratorio de Políticas Sociales (LabSo) de FLACSO Paraguay. Sus líneas de investigación incluyen

empleo e informalidad laboral y economía política de la educación superior. Su última publicación es: *¿Cuáles son las principales barreras para formalizar el trabajo doméstico remunerado? Lecciones de Paraguay* (2024).

Libertad académica en las Américas

Este volumen, impulsado por la Coalición por la Libertad Académica en las Américas (CLAA) y el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) en el marco de la primera edición de la convocatoria de investigación para equipos “Fortalecimiento de la investigación comparada y el pensamiento crítico en el marco de la libertad académica en las Américas”, surge como una respuesta urgente ante el deterioro de la autonomía universitaria en el hemisferio. A través de investigaciones situadas en Argentina, Brasil, México, Paraguay, Perú y Guatemala, la obra analiza la libertad académica no solo como un pilar de la democracia, sino como un derecho humano fundamental e interdependiente. Frente a la escalada del autoritarismo, la judicialización de la labor docente y las crecientes amenazas en entornos digitales, los textos aquí reunidos exploran las tensiones entre la autonomía institucional y las presiones políticas o mercantiles. Con un enfoque interdisciplinario y una perspectiva interseccional, este libro constituye una herramienta vital para comprender las desigualdades estructurales que afectan la producción de conocimiento. Es, en esencia, un llamado colectivo a proteger el derecho a investigar, enseñar y difundir ideas sin censura.