

Universidad, Ética y Derechos

Comprender sin claudicar, actuar para convivir

Ángel Gabilondo Pujol

Hoja de ruta para una cultura de paz

Ana Ruiz-Sánchez

Colaboración entre las defensorías universitarias y los consejos sociales como consecuencia del ejercicio de las competencias descritas en la LOSU

Miguel Ángel Acosta Rodríguez

Justicia restaurativa en la Universidad: otra manera de solucionar los conflictos

Esther Giménez-Salinas Colomer

Diálogo para responder a los conflictos en las comunidades educativas universitarias: la superación del enfoque punitivo

Gema Varona Martínez

Los Conflictos en la Universidad, soluciones y propuestas. La mediación como herramienta de gestión/solución de conflictos.

Encuentro de Defensorías Universitarias

Marta Cantos Pardo

Inclusión de personas con discapacidad en la universidad. Una mirada desde las defensorías universitarias

M.ª de las Mercedes Lomas Campos

Relaciones y encaje de las Defensorías universitarias con los nuevos cauces y órganos de resolución de conflictos en la Universidad tras la LOSU y la Ley de Convivencia

Andrés Boix Palop

Propuestas en torno a la regulación de las Defensorías Universitarias en los estatutos de las universidades tras la Ley Orgánica 2/2023 de 22 de marzo del sistema universitario

Conferencia Estatal de Defensorías Universitarias

Cómo surfear un tsunami en Canarias: impacto de las IA generativas en la docencia universitaria

Ricardo Vergaz Benito

Revista **RUED@**

Universidad, Ética y Derechos

Dirección

Lluís Caballol i Angelats
Universitat de Barcelona

Editores

María Elena Gómez Sánchez
Universidad Europea de Madrid

Juan Carlos Hortal Ibarra
Universitat de Barcelona

Rafael Valeriano Orden Jiménez
Universidad Complutense de Madrid

Esther María Pillado González
Universidad de Vigo

Consejo editorial

José María Cuenca López. Universidad de Huelva
María de las Mercedes Lomas Campos. Universidad de Sevilla
María del Carmen López Martín. Universidad Loyola Andalucía
Montserrat Palma Muñoz. Universitat de Girona
Santiago Salamanca Miño. Universidad de Extremadura
Alejandra Sanjuán Hernán-Pérez. Universidad de las Palmas de Gran Canaria
Juan José Vera Martínez. Universidad de Murcia

Contacto

rueda@cedu.es

Edita



Conferencia Estatal de Defensorías Universitarias
ISSN: 2530-030X
Nº 9 – 2024

ÍNDICE

1. PRESENTACIÓN	5
2. REFLEXIONES	9
 COMPRENDER SIN CLAUDICAR, ACTUAR PARA CONVIVIR.....	9
<i>Ángel Gabilondo Pujol</i>	
 HOJA DE RUTA PARA UNA CULTURA DE PAZ	19
<i>Ana Ruiz-Sánchez</i>	
 COLABORACIÓN ENTRE LAS DEFENSORÍAS UNIVERSITARIAS Y LOS CONSEJOS SOCIALES COMO CONSECUENCIA DEL EJERCICIO DE LAS COMPETENCIAS DESCRITAS EN LA LOSU ...	23
<i>Miguel Ángel Acosta Rodríguez</i>	
3. INVESTIGACIONES Y ANÁLISIS.....	31
 JUSTICIA RESTAURATIVA EN LA UNIVERSIDAD: OTRA MANERA DE SOLUCIONAR LOS CONFLICTOS	31
<i>Esther Giménez-Salinas Colomer</i>	
 DIÁLOGO PARA RESPONDER A LOS CONFLICTOS EN LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS UNIVERSITARIAS: LA SUPERACIÓN DEL ENFOQUE PUNITIVO.....	47
<i>Gema Varona Martínez</i>	
 LOS CONFLICTOS EN LA UNIVERSIDAD, SOLUCIONES Y PROPUESTAS. LA MEDIACIÓN COMO HERRAMIENTA DE GESTIÓN/SOLUCIÓN DE CONFLICTOS (INFORME)	59
<i>Marta Cantos Pardo</i>	

**INCLUSIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LA
UNIVERSIDAD. UNA MIRADA DESDE LAS DEFENSORÍAS
UNIVERSITARIAS. 95**

M.^a de las Mercedes Lomas Campo

**RELACIONES Y ENCAJE DE LAS DEFENSORÍAS
UNIVERSITARIAS CON LOS NUEVOS CAUCES Y ÓRGANOS DE
RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN LA UNIVERSIDAD TRAS LA
LOSU Y LA LEY DE CONVIVENCIA 119**

Andrés Boix Palop

**PROPUESTAS EN TORNO A LA REGULACIÓN DE LAS
DEFENSORÍAS UNIVERSITARIAS EN LOS ESTATUTOS DE
LAS UNIVERSIDADES TRAS LA LEY ORGÁNICA 2/2023 DE 22 DE
MARZO DEL SISTEMA UNIVERSITARIO..... 127**

Conferencia Estatal de Defensorías Universitarias

**CÓMO SURFEAR UN TSUNAMI EN CANARIAS: IMPACTO DE
LAS IA GENERATIVAS EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA..... 143**

Ricardo Vergaz Benito

PRESENTACIÓN

LLUÍS CABALLOL I ANGELATS

Presidente de la CEDU

Es una satisfacción presentar este nuevo número de nuestra revista. En él se recogen, en distintos formatos, intervenciones y aportaciones realizadas en los XXV y XXVI Encuentros Estatales de Defensorías Universitarias, celebrados en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (octubre de 2023) y en la Universidad de Huelva (octubre de 2024), respectivamente.

Asimismo, se incluyen intervenciones realizadas en el acto inaugural del Día Mundial por la Convivencia en Paz, organizado por la Universidad de Burgos junto con la CRUE (mayo de 2024), en el que la CEDU colaboró.

También se incorpora un informe de la Cátedra Institucional para la Cultura de la Mediación UV-GVA, que contó con la participación de un número significativo de defensorías de nuestras universidades.

Por último, y no por ello menos importante, se publica el documento elaborado en el seno de la CEDU, que recoge las reflexiones y aportaciones sobre el procedimiento en curso de reforma de los estatutos de las universidades. Este documento ha sido elaborado con el objetivo de contribuir a una mejor comprensión y regulación de la figura del defensor universitario en dichos estatutos.

En un tiempo marcado por cambios normativos y tecnológicos, y por la creciente necesidad de fortalecer los valores de convivencia en nuestra sociedad e instituciones, hemos reunido una serie de reflexiones y artículos que abordan estos desafíos desde diversas perspectivas.

La celebración del Día Mundial por la Convivencia en Paz nos deja dos profundas reflexiones. Ángel Gabilondo, en “Comprender sin claudicar, actuar para convivir”, y Ana Ruiz-Sánchez, en su “Hoja de ruta para una cultura de paz” exploran las bases de la convivencia, el reconocimiento del otro, el diálogo y la cooperación. En un contexto donde la polarización domina la gestión de las discrepancias, el tejido de la convivencia en la sociedad se ve amenazado, la construcción de espacios de respeto y colaboración solo tiene opciones si se basa en el compromiso de todos los actores.

Entre los temas clave de este número, destaca la manera de abordar las infracciones e incumplimientos en la vida universitaria, en particular, la necesidad de implementar alternativas a la mera respuesta disciplinaria o sancionadora. Se propone una aproximación integral que considere el conflicto no solo desde su

dimensión sancionadora, sino también desde su potencial para el aprendizaje y la transformación social dentro de la comunidad universitaria.

Por un lado, Esther Jiménez-Salinas y de Gemma Varona analizan la gestión restaurativa de los conflictos e infracciones en el ámbito universitario. Sus aportaciones apuntan a la necesidad de cambiar paradigmas en la gestión de conflictos, apostando por un modelo restaurativo que priorice la reparación del daño causado y refuerce el sentido de comunidad. Proponen dar prioridad a un enfoque basado en la reparación del daño, la responsabilidad compartida y la reconstrucción de vínculos dentro de la comunidad educativa. Subrayan también los efectos negativos de una gestión sancionadora. Se trata de que la respuesta disciplinaria sea la última ratio y no la única opción. En este contexto la respuesta punitiva que se considera un recurso más adecuado para los casos de reincidencia o falta de colaboración de los infractores.

Por otro lado, se destaca el papel de la mediación, tal como se recoge en el informe “Los conflictos en la universidad: soluciones y propuestas. La mediación como herramienta de gestión/solución de conflictos. Encuentro de Defensores/as Universitarios”. Se enfatiza la mediación como un proceso participativo y voluntario que permite a las partes involucradas encontrar soluciones conjuntas, fomentando una cultura de diálogo y prevención de conflictos en el ámbito universitario.

Las defensorías universitarias nos sentimos concernidas, no solo por nuestro rol de supervisión de la administración universitaria, sino también por la manera en que este enfoque sobre los conflictos influye en el desarrollo de nuestra función.

La inclusión en el ámbito universitario es un compromiso fundamental para garantizar que todas las personas, independientemente de sus condiciones o circunstancias, puedan acceder, participar y prosperar en igualdad de oportunidades. Mercedes Lomas presenta una panorámica general sobre la inclusión en las universidades a partir de una encuesta realizada a las defensorías universitarias miembros de la CEDU. En este análisis se abordan los principales desafíos en materia de accesibilidad, adaptaciones curriculares, apoyo a estudiantes con discapacidad y el fomento de una cultura institucional que valore la diversidad como un activo enriquecedor.

La promulgación de la LOSU y de la Ley de Convivencia Universitaria permite profundizar en el rol de las defensorías universitarias en el nuevo marco normativo. Miguel Ángel Acosta reflexiona sobre el papel de los consejos sociales y las analogías que aprecia con la función de las defensorías, a la vez que subraya la conveniencia de una mayor comunicación entre ambas instituciones.

Andrés Boix Palop analiza los retos que estas nuevas regulaciones suponen para las defensorías, en relación con las nuevas unidades especializadas en convivencia, inclusión, diversidad, igualdad e inspección de servicios. Su estudio aborda la creciente complejidad en la estructura universitaria y el papel de las

defensorías en la interacción con estas nuevas instancias. Además, resalta la necesidad de establecer canales claros de cooperación entre las defensorías y las unidades especializadas, garantizando que su trabajo no se solape ni pierda eficacia.

A continuación, se incluye el documento elaborado en el seno de la CEDU, “Propuestas en torno a la regulación de las defensorías universitarias en los estatutos de las universidades tras la Ley Orgánica 2/2023 de 22 de marzo del sistema universitario”. En él se aboga por dotar a las defensorías universitarias de un marco normativo sólido y coherente, que garantice su autonomía y eficacia al implementar las previsiones de la LOSU.

Por último, la evolución tecnológica nos sitúa ante un horizonte repleto de oportunidades y ante una realidad que nos exige evolucionar para adaptarnos y aprovecharlas. Ricardo Vergaz analiza los desafíos que las IA generativas imponen sobre la enseñanza, la evaluación académica y la gestión universitarias. Destaca las implicaciones éticas del uso de estas tecnologías, la necesidad de un marco normativo claro y de integrar la IA como una herramienta pedagógica complementaria, que sin sustituir la labor docente haga hincapié en su uso crítico y contribuya al aprendizaje de los estudiantes.

Todos estos temas, aunque diversos en su enfoque, están profundamente interrelacionados. La convivencia universitaria, la resolución de conflictos, la inclusión, la mediación y la adaptación a los cambios tecnológicos forman parte de un mismo ecosistema que requiere una mirada integral y coordinada.

Para finalizar quiero destacar que este número es especialmente significativo, no solo por la relevancia de los temas abordados, sino porque es el primero que ve la luz tras el relevo acaecido en el equipo editorial. Nuestra meta es consolidar la revista como un espacio donde confluyan diversas perspectivas y se fomente un intercambio de ideas que contribuya a la mejora continua de nuestras instituciones. Además, en aras de mejorar la accesibilidad y la difusión de nuestros contenidos, hemos implementado el sistema Open Journal System (OJS), lo que permitirá optimizar la gestión editorial, garantizar el acceso abierto y facilitar la interacción con nuestros lectores y colaboradores.

Esperamos que este número sea un espacio de reflexión y acción para quienes están comprometidos con la defensa de los derechos universitarios y la construcción de una educación superior más justa e inclusiva.

REFLEXIONES

COMPRENDER SIN CLAUDICAR, ACTUAR PARA CONVIVIR¹

ÁNGEL GABILONDO PUJOL

Defensor del Pueblo

-

Es importante atender a lo que pasa, pero es preciso lograr que, en su caso, pase algo otro, y considerar asimismo lo que nos pasa.

Bien sabemos que la paz no es solo la ausencia de guerra. Pero, tal y como están las cosas, conviene subrayar lo evidente: con guerras no hay paz. Reivindicarla se considera una ingenuidad, una injerencia, una posición política partidista. ¿Reivindicar la paz precisa dar explicaciones?

Por lo que algunos dicen, estamos perdidos, no hay nada que hacer. Y, sin embargo, frente a este catastrofista discurso, el de quienes se amparan en que sólo cabe claudicar, es espectacular comprobar hasta qué punto tantos hombres y mujeres persiguen, luchan, inciden y coinciden lejos de toda claudicación. Tamaños esfuerzos colectivos y la permanente labor singular y personal abren expectativas en tiempos en que todo parece clausurado.

Si asintiéramos a los agoreros que se hacen portavoces de un supuesto realismo, sólo cabría la rendición. Sin embargo, ni en la vida personal, ni social, ni en la pública, la de la polis, cabe ampararse en las dificultades para dar por zanjada la situación.

Desde luego no faltan razones para el desaliento, pero tampoco para no entregarse a él. Si detuviéramos nuestra dedicación y nuestro esfuerzo para concentrarnos en la mera contemplación de lo que nos desagrada, no haríamos sino entronizarlo definitivamente, para satisfacción de quienes no encuentran incomodidad en lo que ocurre, incluso disfrutan o se aprovechan de la coyuntura.

¹ Conferencia impartida en el acto inaugural del «Encuentro por la convivencia universitaria» organizado por la CRUE y la Universidad de Burgos con la colaboración de la CEDU y celebrado el día 16 de mayo de 2024 Día Internacional de la Convivencia en Paz .

Nunca fue fácil. No podemos estar a la espera de ser liberados de esta condición por alguna genialidad salvífica exterior.

Educación para decidir, para debatir, para disenter, exige moverse en el terreno de los motivos, de las causas, de los argumentos, de las soluciones para ser capaces de comprender las coyunturas.

Propiciar un tono constructivo y crítico exige evitar el trato paternalista y recordar que sin capacidad de soñar no se es en verdad realista. Y sin capacidad de luchar por lograrlo, tampoco, frente a modelos cortoplacistas y depredadores.

De ahí que en la situación de mayor incertidumbre es precisamente cuando se hace más urgente el conocimiento. Y empezar por cuidarse y desarrollarse, por formarse permanentemente, lo que incluye combatir el deterioro que consiste en entregarse sin más a lo que ocurre y nos ocurre, como inevitable e inexorable. Llamar realismo a esta claudicación es ya la pérdida de todo camino de formación. Eso es tan desalentador como el de quien estima que todo va bien. En ambos casos, el mismo proceder paralizador.

El desaliento es siempre maleducado y provoca contagios peligrosos. También se aprende a tener un proceder insolidario y resignado y algunos discursos, que parecen promoverse en nombre de la mejora, propician la pasividad de dejarse conducir.

El carácter civilizatorio de la educación y la creación de un clima y de una dinámica de confianza son decisivos. Es cierto que a veces la realidad se basta para desalentar, pero no lo es menos que también hacen su trabajo los peritos en desanimar, los expertos en acomodar.

Algunos consideran un signo de eficacia y de contundencia el ser una persona implacable, no andarse con miramientos, y a eso le llaman determinación. Compadecerse sería una debilidad.

Saber convivir tendría más que ver con la capacidad operativa de aposentarse, con las técnicas y los procedimientos, con los mecanismos, incluso con las artimañas conducentes a lograr determinados objetivos acomodados.

Todo ello se desarrollaría en un mundo regido por sus propias reglas, en el que sería preciso iniciarse mediante un adiestramiento para poder desenvolverse con éxito.

Llamaríamos a eso un proceder lógico, y la racionalidad y la ética regiría los comportamientos de los ingenuos. Ya se sabe, se diría: "es la vida". Una coartada para proseguir en las andadas.

Las personas que se desenvolvieran en estos entornos abrían de aparcas los sentimientos, dejar de lado los afectos y no distraerse con pensamientos excesivamente cuidadosos.

Considerar que alguien es entrañable e incluso bueno, alguien íntimo y muy afectuoso, podría valer para algunos gestos, para determinadas apariciones pú-

blicas y mediáticas pero, en definitiva, constituirían un déficit para llegar a ser una persona de éxito.

Y aquí irrumpimos con todas nuestras inocencias y, si se desea, llámense ingenuidades, pero bajo la advocación de un atrevido pagano, Marco Aurelio, hombre comprometido, activo, guerrero, pensador recordamos que preguntado sobre cuál era su oficio, contesta sin titubear: “ser bueno”.

¿Se puede ser buen ciudadano sin ser un ciudadano bueno?, incluso ¿ser bueno es un problema para ser consistente?, ¿es una debilidad?

Pero ser bueno no es una mera cualidad moral. Ni la ética es simplemente algo interior, sino que es la capacidad de vivir por y para sí mismo y los otros, y de cuidarse de ello, en instituciones justas (Ricoeur).

Ser bueno es generar bien. Si se quiere, bienestar en todos los sentidos. Y procurar paz, personal y social, física y espiritual, corporal y anímica. Hasta el punto de verse afectado en la propia salud por el malestar ajeno. Y estar abierto a incorporar desde su hospitalidad a quienes, como Homero dice, “viven, sin fratría, sin ley y sin hogar”.

El buen compromiso, el compromiso bueno, la adecuada convivencia, la que genera bien, sitúa en el corazón de su tarea a los otros, se cuida del daño afligido por desatención o por descuido y entiende que frente a tantas voces silenciadas y acalladas es decisiva la lucha contra la desigualdad, contra la inequidad, y a favor de la no discriminación: trabajar por los más vulnerables.

Y es aquí donde lo entrañable viene a ser amabilidad trascendental. La capacidad de generar condiciones de posibilidad, de procurar estructuras instituciones y posibilidades para el bienestar. Y defender los derechos como fuerzas motrices y motivadoras para mejorarnos y mejorar a la sociedad. Y en esto no cabe pasividad, ni apatía, ni quietud. Los derechos solo lo son si se confirman. Si no se trabaja por ellos no se sostienen, se hiela el corazón, se tornan abstractos y decaen como estímulos de libertad. Y se seca su capacidad de procurar espacios de convivencia.

Tal vez sólo se puede ser entrañable con alguna voluntad de transformación del mundo. Ahora bien, no olvidemos lo que Octavio Paz nos dice: “el bien, quisimos el bien: enderezar el mundo: no nos faltó entereza, nos faltó humildad”.

Y aquí resuenan las palabras de Passolini: “No te dejes tentar por los campeones de la infelicidad, los de la cara de vinagre y la ignorante seriedad. Sé alegre”.

La ternura de esta alegría y de esta rebeldía, combaten la arrogancia o el ensimismamiento, los de creer que uno lo sabe ya todo y mejor que los demás, que no necesita de nadie, que en definitiva ignora o desconsidera al otro. Entonces, la cuestión de la convivencia tiene mayor alcance.

En última instancia, sólo quien es entrañable asume la diferencia y la diversidad, la libertad de pensamiento y la libertad de conciencia. Sólo quien es entrañable es tolerante. Sólo quien es entrañable es capaz de aprender a escuchar y de aprender a esperar. Es capaz de compasión y de generosidad.

De ahí que la gran cuestión es la de procurar espacios de convivencia y exige la disposición a decidir, la determinación para tomar posición en espacios en los que es difícil excluir la duda y la incertidumbre. Y comprender es el máximo desafío. No se trata solo entender lo que pasa, es cuestión de hacerse cargo de lo que ocurre. Y de afrontarlo.

Se trata de abrir el espacio de la comprensión de lo que Albert Camus denomina gloria: “el derecho a amar sin límites”. Y aquí el quehacer entrañable alcanza a la totalidad de una vida: “Hay que guardar intactas, dentro de uno mismo, una frescura, una fuente de alegría; amar al día que escape a la injusticia y volver al combate con la luz conquistada”.

Lo entrañable se opone a los furores adolescentes. Es otra cosa, y tiene más que ver con lo que Eugenio Trías denominaba la capacidad de acercarnos a lo que nos desborda hasta sentir el calor y el fuego del amor. No construiremos ninguna sociedad de convivencia sobre el resentimiento, que tanto nos ha alcanzado y que tanto domina y se impone.

¿Qué nos trae aquí, que nos acerca unos a otros? ¿Hemos de dejar nuestro espíritu y nuestra alma a la entrada de la sala? Es la buena acción, la que nos vincula, es lo sustantivo.

Nos mueve una insatisfacción y una voluntad. La insatisfacción de que no nos gusta lo que pasa, ni en esta sociedad, ni en el mundo. Y la voluntad de trabajar para que no ocurra esto. No basta describir lo que ocurre, hemos de hacer que no pase lo que pasa.

Hay una seria ignorancia, una severa desigualdad, guerras, hambres y esto nos duele y es injusto. Y eso no basta. Con ello, no hay paz. Nos mueve y nos moviliza el afán de justicia, la solidaridad, la revolucionaria e ilustrada fraternidad, la que lucha por lo justo. Esta convicción habita lo más íntimo de nuestro ser.

Pero no seremos capaces solos. Únicamente se es entrañable con los demás y por ellos. Entrañable no solo desde sí mismo hacia sí mismo, como si se tratara de un mero sentimiento personal; entrañable hacia el otro, para con el otro, con otros, por los otros. Y por eso hablamos de una dimensión social de lo entrañable. Sin ellos no nos reconocemos y su vulnerabilidad nos hace comprender también la nuestra. Nos unimos, nos reunimos, nos asociamos y aquí estamos, dispuestos. Nos organizamos para que la acción entrañable sea más eficiente y solvente.

Hemos de buscar juntos. El peligro son los emocionados visionarios. Basta de consignas, recetas, eslóganes, o titulares. Basta de simplismos, sin alma, sin aliento, con mente de conquistadores sin capacidad de persuasión.

Pero retengamos nuestra euforia. La acción entrañable exige una forma de vida singular. Y nadie dirá tu palabra. Singular sí pero con otros. Solo esto nos permite decir nosotros, decir nosotras.

Ser una persona entrañable y de convivencia es saber apreciar, reconocer y agradecer el legado recibido y respetar la memoria de quienes nos han abierto paso y procurado espacio. Ser entrañables con ese legado es recrear lo recibido y, si somos capaces, mejorarlo.

Y ello exige pasión por la palabra justa, abierta al otro, que nos libera del maniqueísmo barato, y enfrenta el extremismo y el fanatismo, ante quienes son incapaces de dudar.

Es preciso estar cerca, cara a cara, de tú a tú, sobrellevar la mirada y la palabra ajenas, próximos ante el rostro del otro, con él, con ella. Cerca de su mirada y de su palabra tantas veces acallada y silenciada ¿Es un mero estado de ánimo? Es reconocimiento mutuo. Se requiere responsabilidad, responder a la novedosa singularidad, pero “bajo el primado de la libertad y de la justicia” (Lévinas).

Son tiempos difíciles y complejos que exigen motivos, emoción y acción. Pero no basta la acción social, hace falta la relación social. Estamos empeñados en preservar una distancia, en mantener a los demás a buen recaudo, en evitar el contacto, el contagio, la contaminación, en definitiva, la relación.

Sí, ciertamente hemos de salir al encuentro. Como el Capitán Achab en el *Moby Dick* de Melville. Hoy nuestra ballena blanca es la desigualdad (gestionada, propiciada y controlada) y para el ser entrañable merece la pena arriesgar el vivir, dedicar el vivir para afrontarla.

Y no basta con ser estratega, calculador, tacticista, habilidoso, para que podamos hablar de dotes para la convivencia.

No podemos caer en el cinismo aparentemente inocente de abrir un abismo que separe el idealismo moral del realismo político. Hemos de ser razonables y responsables. Y el ser humano no es nunca un medio, es siempre un fin. Y esa es nuestra autonomía, porque nadie es superior a otro. Sólo quien es entrañable puede realmente tener sentimiento de injusticia y eso no es ninguna debilidad; es, en todo caso, una fecunda fragilidad. Y desde ella hemos de decidir.

Ciertamente no estamos satisfechos de la historia de esa ausencia, de semejante olvido del otro, de su alteridad, de quienes son víctimas. Y a veces no tenemos ni siquiera el relato de su silencio. Nos falta la voz de quienes no tienen más voz que la voz de su necesidad.

La acción de la convivencia persigue una síntesis improbable, algunos dirán que inviable, imposible, entre el amor y la justicia. Y, entonces, el perdón cobra la fuerza de un verdadero misterio. Y así el desafío llega hasta lo que para Ricoeur es la plena culminación de lo humano, su desbordamiento. Pero también hay en todo ello un reconocimiento de las propias limitaciones.

Cuando la palabra no es patrimonio de nadie, de ningún individuo ni de ninguna formación, cuando la palabra es acuerdo (siempre con alguna discordia), nos movemos en el terreno de lo deseable y de lo discutible y se requiere una decisión compartida: la de ir juntos tras algo, en ocasiones por crear.

Pero ni siquiera esto basta, se precisa compasión y generosidad, en todos nuestros códigos, y esta tarea es muy difícil, interminable. Por eso nos reunimos en encuentros como este, buscando compartir experiencias y conocimiento.

Hemos de vincular el conocimiento con la iniciativa social e institucional para realizar una labor común y colectiva. El mayor enemigo de la convivencia entrañable y de la verdadera paz es la pobreza. En todas sus modalidades. Es la mayor injusticia y la mayor soledad. No hablamos sin más de la justicia que se imparte o reparte, sino de la justicia que se distribuye. Nuestro mejor aliado, los derechos, no coagulados y congelados. Son ocasión: igualdad de derecho, igualdad de oportunidad. Nuestra principal preocupación, los seres humanos. Todos y cada uno, todas y cada una, su dignidad y su bienestar. Su singularidad y su diferencia. Esa es la vía de la paz.

Y para este quehacer entrañable, lo prioritario son los más vulnerables, los más necesitados, los más desprotegidos, los más indefensos, los velados, los tapados, los callados, los más pequeños... y no solo en edad, también en posibilidades. No hay verdadera convivencia sin ellos.

Hoy se habla, así mismo, de modo explícito de quienes se desenvuelven, no sólo en contextos vulnerables, sino explícitamente vulnerabilizados. Son las condiciones y los factores de exclusión o discriminación los que hacen que muchas personas y grupos de personas vivan en esta situación de vulnerabilidad que afecta a sus derechos humanos. Esa convivencia sería estrictamente selectiva y, en ocasiones, discriminatoria.

Si hablamos de insoportable inequidad no es como gesto de ñoñería y abstracta moralidad sino como reivindicación de la ética, de la justicia, de la libertad y del amor como consideración para con el otro y para con su palabra. Sólo si nos importan los demás, si nos importamos, podemos caminar juntos. Y únicamente así cobra sentido la convivencia.

El verdadero obstáculo es el individualismo disfrazado de liberalidad, es decir, el egoísmo. Frente a ello, la convivencia entrañable reivindica lo común, el acuerdo que prima el bien común.

Es necesario recordar con Aristóteles que “el que no puede vivir en sociedad o no necesita nada para su propia suficiencia, no es miembro de la ciudad, sino como una bestia o un dios” y no lo somos, creo, espero. Así nos lo recuerda el oráculo de Delfos: “conócete a ti mismo”; o dicho de otro modo: “¿pero quién te has creído que eres?”, “no somos dioses, ¡reconoce tus propios límites!”.

No es cuestión de aniquilar las diferencias, ni de uniformizarlas, ni de homogeneizarlas. Lo común es la clave de la comunidad y de la comunicación, y el olvido de lo común es la antesala del olvido de lo público. Si no incorporamos a quienes son vulnerables, la comunidad no será la comunidad de los diferentes, sino de los indiferentes.

Es preciso dar sentido humano a cuanto nos sobreviene, emplazarlo a la medida de los hombres y de las mujeres. En eso consiste el sentido de la dignidad. Solo así habrá paz social.

Sin estas convicciones no es posible un mundo entrañable. Hemos de obrar por implicación, por solidaridad, por humanidad, incluso por vergüenza. Para ello se requieren convicciones, que no son solo estados de ánimo, ni meras obsesiones ni ocurrencias, recurrencias o recursos. Las convicciones nos configuran, nos constituyen y nos conforman. Han de destellar en nuestra forma de vivir. Y la forma de vida es la verdadera palabra, la más importante palabra.

Ya no se trata de hablar en el lugar de los otros, de ellos, de los más vulnerables, sino de crear condiciones ajustadas y justas para su propia palabra.

Y ante la enfermedad del oído se requiere otro modo de escucha, otro modo de atender, de considerar y de comprender. Basta de coartadas y de excusas. La implicación con los demás nos lleva, más allá del discurso quejumbroso, a decir: «¡contad conmigo!». Como señala Paul Ricoeur: “Me voici” ¡Aquí estoy!

Ahora bien, siempre, incluso cuando estamos abiertos a los otros, incluso cuando estamos de acuerdo con ellos, no falta una distancia que hemos de saber recorrer.

La verdadera diferencia radica en tal caso también en la capacidad de verse afectado, en la realidad con el otro, para con el otro, y no sin más en la mera actividad de lo que hacemos. No es solo lo que pasa, es asimismo lo que nos pasa. La acción apática, la que parece realizarse sin concernirnos, es desconsideración para con los demás, pero también para con nosotros mismos.

Hagamos la experiencia de ser a la vez otros para nosotros mismos. Si no acogemos esa diferencia que nos constituye, esa suerte de extrañeza en nuestro propio ser, no seremos capaces de lograr la hospitalidad para con los demás.

Hegel nos muestra hasta qué punto no ha de confundirse la individualidad abstracta con la concreta singularidad. Y este distingo se basa en ignorar o no la dimensión común y comunitaria.

Con modalidades más o menos sofisticadas de egoísmo, entonces, también lo común se reduciría a una forma, en mayor o menor medida imperial, de lo individual.

No es cuestión sin más de sentir una mayor emoción o de impresionarnos, sino de ser alcanzados por la alteridad del otro, de la otra, hasta el punto de alterarnos. No toda alteración es un trastorno de la medida.

Quizá por ello, no basta haber ido a la Universidad para ser universitario.

El carácter de universalidad de los saberes en su conjunción lo es también de fuerzas y de recursos, la universalidad de los seres humanos. La capacidad de aglutinar agentes, entidades, organismos, instituciones, de compartir conviccio-

nes y proyectos, y de procurar medios, muestra la apertura y eficiencia para la tarea. Una Universidad aislada simplemente no es una Universidad.

Es imprescindible que las universidades sitúen el conocimiento, la innovación y la transferencia en el centro de las políticas sociales y trabajen conjuntamente para propiciar la transformación de los entornos, del país, y no sólo, también dando respuesta a las necesidades y demandas sociales.

Sin embargo, nada será posible sin la implicación personal, singular, insustituible, en el estudio, en la investigación, en la enseñanza, que comportan todo un modo de vivir. Sin ella, poco cabría hacer efectivamente para contribución socioeconómica de las universidades en sus territorios y zonas de influencia. Por eso, la cuestión no es sólo de universidades, es de universitarios.

Los grandes retos globales han de abordarse conjuntamente, con la convicción de que la educación, la promoción del estudio, de la formación, de la ciencia, de las artes y de la cultura son el motor del desarrollo y del conocimiento, la mejor política socioeconómica. Ya hemos repetido y sabemos que sin ciencia no hay conciencia y de ahí la importancia de la Universidad.

En una sociedad que en tantos ámbitos ha hecho del éxito, del poder y de la riqueza objetivo y sentidos absolutos, la Universidad crítica ha de ser un espacio de reivindicación y de ejemplaridad, de la dignidad, de la honradez, del trabajo bien hecho, de la amable cordialidad, de la escucha, con cordialidad, con coherencia, con fuerza y con eficacia en su acción. La Universidad ha de estar siempre comprometida con la paz.

Puestos a emprender, a tener iniciativa, a correr riesgos, también habrá de procederse para procurar un mundo más digno, para combatir el hambre, la pobreza, la desigualdad y la injusticia. Eso es radicalmente universitario. Y, desde luego, hay mucho que hacer.

Precisamente por eso, hace falta recomponer un nuevo pacto social basado en el conocimiento. Y pacto supone un tratado de paz (pango).

Donde haya un problema social, ambiental, político, económico, ha de estar la investigación y la universidad, ha de estar el conocimiento. Es imprescindible para abordar el desafío del tiempo presente. Las universidades han de ser espacios de referencia en todos los sentidos, por la generación, transmisión del conocimiento, que es el principal valor, la gran posibilidad. Conocimiento y formación es el único camino. Para ello la Universidad no ha de dejar de ser nunca universitaria.

“Las universidades son un lugar privilegiado de formación y de, al mismo tiempo, un espacio crítico en el que pueden abordarse los retos a los que nos enfrentamos, experimentar respuestas y generar puentes de colaboración y de acción con el interno social más cercano y con otras muchas universidades y centros de investigación de todo el mundo” (Exposición de motivos). Si “ha de ser una Universidad equitativa”, un “espacio de libertad, de debate cultural y de desarrollo personal”, cabe plantearse si objetivos tales como “la condición de las universidades como

agentes de creación y reflexión cultural, así como de protección, conservación y difusión del patrimonio histórico y cultural del que son depositarias” son posibles. Dado además que, “por otra parte, las universidades se configuran como actores clave en la promoción y fomento de la diversidad y riqueza lingüística de nuestro país en el desarrollo local y en la cohesión territorial en un contexto de lucha contra el cambio climático” (Título I, Art. 2) Ley de Convivencia Universitaria de 24 de febrero de 2022.

La Universidad dice desde su propia palabra ese acuerdo de convivencia de la pluralidad, en una paz que no aniquila la diferencia. Derecho a la diferencia, sin diferencia de derechos.

Siempre hemos considerado que la convivencia es un desafío cuya raíz descansa en que somos diferentes. Si fuéramos idénticos la propia convivencia se vaciaría de sentido.

No es, por tanto, un idílico pacer en una misma pradera, ni una pacífica coexistencia en el que quede desdibujado el vivir. Ello exige comenzar por dejar de confundirla con un remanso beatífico de cánticos. Vivir con otros es sustantivamente difícil.

Frente al individualismo y el egoísmo, como máxima expresión de la incapacidad social y política, la responsabilidad es la de generar exigencias comunes, es decir, de comunicación y de comunidad. Lo interesante es luchar por algo, por alguien, con alguien.

Podría pensarse que el enemigo de la igualdad es la diferencia. Pero más bien la diferencia se contrapone a la identidad. Lo que contraviene la igualdad no es estrictamente la diferencia, sino la desigualdad. Y la hay, y mucha, y dura, y frontal. E inaceptable. La desigualdad es el rostro desdibujado y no pocas veces acallado de la violencia.

La igualdad no es un simple horizonte. Además, fundamentalmente, como base de los derechos humanos, nos constituye e instituye nuestra libertad.

No es, sin más, una suerte. Es una condición para vivir y caminar. Y aún, en demasiados ámbitos, con frecuencia inasumible, no hay igualdad. En nuestro entorno, y no solo. No olvidemos su alcance universal. Sin ella, la convivencia es una caricatura de la paz. Los derechos son universales.

Y no basta la actitud y el tesón, tan necesarios. En medio de tantos e importantes debates sobre los resultados, no hemos de ignorar lo que significa la igualdad de oportunidades, de género, de trato, ante la ley, social, de razas... que preserva el sentido mismo de la igualdad como aequalitas, es decir, como decisión y acción y que permite hablar de lo que es justo. La necesidad de políticas y modelos inclusivos muestra bien descarnadamente lo que está por hacer.

Encontrarse con alguien puede ser tanto oponerse o enemistarse con él, discordar, como coincidir. Y tal vez porque en el corazón de todo verdadero encuentro se halla una distancia que a la vez se preserva y se recorre. Dicho coincidir o con-

venir no es dejar de sentir que algo nos enfrenta. Sólo nos podemos encontrar con quien en cierto sentido está en contra, lo que no impide dar con él, con ella, y atender sus consideraciones y sus posiciones. Y respetar sus creencias, sus convicciones y su modo de vida.

La hospitalidad es también un polémico conflicto, no la indiferente aceptación acrítica de cuanto llega. Con ello se articula la efectiva relación entre hospes (que recibe al extranjero) y hostis (aquel con quien tratamos, el que llega). Ambos términos son dobles en sí mismos, porque hospes es precisamente quien en cada momento se reconoce en parte extranjero, a saber, hostis. Nosotros mismos, cuando somos huéspedes, en el sentido de los que dan hospitalidad, si lo somos es porque nos reconocemos siempre como hostis, o sea, también como extranjeros. Precisamente por ello, es decir, porque siempre nos reconocemos a nosotros mismos también en esta condición, es por lo que podemos ser hospedadores y reconocer al huésped, el hostis». Massimo Cacciari, «La paradoja del extranjero», Archipiélago, 1996.

Reconocer y preservar esa distancia es determinante para que estar enfrente no suponga confrontamiento, ni encontrarse sea un tropiezo o un encontronazo. Sin confrontación no hay verdadero encuentro. Pero esa confrontación ha de ser un lugar de paso, no de residencia. Ha de venir a ser un contraste de ideas, aunque también de actitudes, de valores, de objetivos, y requiere un ámbito suficientemente cordial y, por supuesto, buena voluntad. Solo así cabe hablar de comunicación. Y de paz. Incluso reconocer los desacuerdos y ser capaz de establecerlos ya supone un modo de encuentro, que permite definirlo.

El encuentro no es una mera casualidad, sino el resultado de toda una labor consigo mismo y con los demás, para comprendernos mutuamente. Conviene no dar por supuesto que nos encontramos con tanta frecuencia como nos vemos, quedamos o coincidimos. Convivir en paz es una tarea permanente. Y acordar requiere ese corazón dispuesto a la concordia.

Gracias por este encuentro en el Día Internacional de la Convivencia en Paz. Gracias rector, gracias a las universidades de Castilla y León, a sus defensorías, y especialmente, a la Universidad de Burgos. Gracias a la comunidad universitaria.

HOJA DE RUTA PARA UNA CULTURA DE PAZ¹

ANA RUIZ-SÁNCHEZ

Coordinadora de Pacto de Convivencia

Prof. Titular de la Universidad Autónoma de Madrid

¿Cuándo, en qué fecha podremos contar en España con instituciones, organizaciones, universidades, empresas, lugares de culto, ongs, con una tal cultura de paz, con tal cultura de diálogo, con tal cultura de resolución positiva de los conflictos, con tal cultura de consenso y de acuerdos, con una cultura capaz de priorizar en las decisiones lo ético por encima de lo ideológico, con una cultura capaz de priorizar la autocrítica frente a la crítica sistemática al otro, una cultura capaz de responsabilizarse frente al daño que todos producimos y a la vez comprometida con la reparación de dicho daño y las necesidades que lo provocan, con una cultura de convivencia y, por tanto, de un calado tal que inspire y genere los cambios sociales y el futuro que todos y todas no solo deseamos sino que necesitamos con urgencia?

La comunidad científica que trabaja en temas de cambio climático – cuidado de la creación en el lenguaje de las confesiones religiosas – nos ha enseñado con insistencia que el clima es la vida de la vida. Traslademos ese principio de sostenibilidad medioambiental al ámbito de la sostenibilidad social: el clima social, es decir, la calidad de la convivencia es la vida de nuestra propia vida como sociedad, es la vida de nuestro propio desarrollo, de nuestro futuro como sociedad. ¿Cuánto tiempo más podremos vivir con un clima tan difícil, tan irrespirable, con unos niveles tan altos de toxicidad en el trato con quien es diferente a nosotros, a nosotras, con unos indicadores de relación y de confianza en marcado descenso, con un clima social caracterizado por tan bajos índices de afecto institucional y de participación en lo común, con tan escaso sentido

¹ Ponencia impartida en el acto inaugural del «Encuentro por la convivencia universitaria» organizado por la CRUE y la Universidad de Burgos con la colaboración de la CEDU y celebrado el día 16 de mayo de 2024 Día Internacional de la Convivencia en Paz .

mutuo de pertenencia – un factor tan clave sobre todo para las generaciones jóvenes y, sin embargo, tan escaso?

Urge un cambio de cultura en relación con la convivencia, y este cambio debe tener lugar cuanto antes. Así que, en el ejercicio de nuestra responsabilidad como ciudadanía y entidades sociales, las organizaciones que formamos Pacto animamos a todas las universidades, organizaciones, instituciones, empresas, lugares de culto, colectivos, movimientos sociales, es decir, a toda la sociedad civil, a diseñar hojas de ruta de fortalecimiento intencional de la convivencia. Es decir, animamos a que cada persona y cada entidad –sean su ámbito de acción y fines cuáles sean– implemente convivencia, que definida desde el punto de vista científico en palabras del catedrático de Psicología Social Amalio Blanco es un conjunto de acciones que, con la marca de la cordialidad y el respeto en las relaciones interpersonales, intergrupales e intercategoriales, constituyan un punto de partida para el acuerdo, para el fortalecimiento de las relaciones, para la transformación positiva de conflictos y para la colaboración con el resto de agentes sociales.

Proponemos lo que hemos experimentado primero en nosotros mismos como plataforma de sociedad civil. Hace ya ocho años que Pacto de Convivencia creó su propia hoja de ruta conjunta de cultura de paz. ¿Cómo? Pues de manera sencilla: en Pacto de Convivencia entidades y personas radicalmente opuestas desde el punto de vista de sus cosmovisiones, sus lógicas y sus ideologías, que encarnan formas de pensamiento no solo diferentes, sino incluso enfrentadas durante siglos, se sentaron para dialogar desde una perspectiva ética y prepartidaria sobre todo aquello que podía estar en su ámbito de gestión para fortalecer la convivencia. Hoy somos capaces de entender nuestras lógicas, de encontrar puntos de consenso, de generar acuerdos y, lo que es más importante, de cumplirlos. El acto académico que inaugura la celebración cada año en las universidades españolas del Día Internacional por la Convivencia en paz, hoy en la Universidad de Burgos, es un acto académico sencillo, pero de indudable valor, porque es uno de esos muchos acuerdos. Como bien se ha indicado en el Manifiesto elaborado para esta conmemoración, el Día internacional por la convivencia en paz no es una invención nuestra, pero hoy lo vivimos como la expresión visible y profundamente gozosa de lo que es Pacto de Convivencia: voluntades inquebrantables de fortalecer – juntas – día a día la convivencia, por difícil que sea el contexto nacional e internacional en el que vivimos.

Como señalaba al inicio, es urgente transitar hacia una cultura de paz. En Pacto de Convivencia trabajamos desde el convencimiento de que para ello no van a ser suficientes cambios lineales dentro de las entidades, esos cambios que suceden por inercia y nos conducen en el mejor de los casos solo hacia lo probable. Necesitamos un cambio exponencial hacia lo deseable. ¿Y si generamos juntos no el futuro probable sino el futuro deseable que necesitamos? ¿Y si nos comprometemos con una transformación sistémica de la convivencia que impacte positiva y transversalmente en millones de personas de una manera transgeneracional? Y hablo de millones de personas porque las entidades de Pacto de

Convivencia representan a su vez a miles de entidades, ongs, lugares de culto en España, educan cada año a miles de personas o intervienen en acción humanitaria en más de 100 países. Sirva solo un dato. Piénsese que el total de estudiantes matriculados en el Sistema Universitario Español (SUE) en el curso 2022-2023 era de 1.722.247, de los que el 78,6% eran estudiantes de Grado, el 16% de Máster y el 5,4% de Doctorado.

Las universidades tienen, por tanto, un papel fundamental e insustituible en el cambio exponencial que anhelamos, no solo en el ámbito de la cooperación exterior, sino en el interior de nuestra propia sociedad. No solo en relación con la propia vida universitaria y la forma de afrontar de una manera positiva los conflictos internos, sino en relación con el tratamiento de nuestras propias heridas del pasado como sociedad: en el tratamiento de nuestra propia memoria histórica; o en el inexcusable compromiso de prevención, memoria y no repetición del fenómeno terrorista sea cual sea su origen, compromiso que subyace a la aprobación del 11 de marzo como Día Europeo en recuerdo de las víctimas del terrorismo como conmemoración anual de las universidades españolas realizada en este mismo año también; o el tratamiento de retos actuales como son la violencia de género y su presencia en entornos cada vez más jóvenes, la difusión de discursos de odio y supremacistas y la polarización incapacitante.

Hablamos de un cambio exponencial y para una mayor claridad, pongo un ejemplo: como bien sabemos, en las universidades en noviembre de 2022, se aprobó la nueva Ley de Convivencia, que cambia un régimen disciplinario para tratar conflictos y faltas del estudiantado aprobado en 1954 y vigente, por tanto, durante siete décadas. Un cambio lineal implicaría simplemente desarrollar las comisiones y los sistemas de mediación que aparecen en dicha ley. Un cambio exponencial sería aspirar a una transformación integral de la cultura de conflicto en toda la comunidad universitaria a través de la implementación del modelo de universidad restaurativa aprovechando la necesaria reflexión y los cambios que la ley está generando en el entorno académico. Esa es nuestra propuesta de cambio exponencial para las universidades.

Para ello esperamos someter antes de finales de año a la consideración de la Conferencia de Rectores de las universidades Españolas (CRUE) y de las defensorías universitarias el documento Universidades Restaurativas. Guía marco para su implementación en España, que incluirá un centenar de indicadores que marcan la hoja de ruta de cómo llevar a cabo dicha transformación.

Es tiempo de capacitarnos como sociedad con las habilidades, herramientas y recursos necesarios para una convivencia en paz incluyente, democrática y basada en datos. Como germanista que soy, conozco bien que no basta con el más alto conocimiento científico y tecnológico o con el más alto nivel económico o cultural para garantizar la convivencia en paz. Se hace urgente formarnos en el abordaje restaurativo que nos capacite para disfrutar de la complejidad consiguiente a la diversidad y para afrontar de una manera reconciliada nuestros propios conflictos.

Dos son, por tanto, nuestras propuestas en este acto inaugural de la conmemoración del Día Internacional de la Convivencia en paz en las universidades españolas: en primer lugar, la creación de hojas de ruta de convivencia propias que sin más demora trabajen intencionalmente la convivencia ad intra de cada organización y con los otros agentes de sociedad civil de su entorno. E, igual de importante, la asunción en ellas de una cultura organizacional restaurativa, es decir, una cultura que no se asusta o se inhibe frente al conflicto, sino que entiende el conflicto como consustancial e inherente al ser humano y a la vida de las organizaciones, y fomenta la corresponsabilización individual y colectiva en cuanto a los daños producidos y a las necesidades que subyacen a dichos daños, siempre desde la perspectiva de la reparación del daño, la participación, el respeto, el cuidado mutuo, el buen trato y un comportamiento no violento.

En ese sentido, es y será siempre un placer para Pacto de Convivencia colaborar con CRUE, con la Conferencia Estatal de Defensorías Universitarias (CEDU) y con todas aquellas entidades interesadas en potenciar la convivencia en nuestra sociedad.

Si las crisis son siempre oportunidades, estamos sin duda ante una ventana de oportunidad única, cuya responsabilidad histórica recae hoy en nosotros. Es hora de asumirla ya.

Hagámoslo juntos. Hagámoslo ya.

COLABORACIÓN ENTRE LAS DEFENSORÍAS UNIVERSITARIAS Y LOS CONSEJOS SOCIALES COMO CONSECUENCIA DEL EJERCICIO DE LAS COMPETENCIAS DESCRITAS EN LA LOSU¹

DR. MIGUEL ÁNGEL ACOSTA RODRÍGUEZ

*Secretario General de la Conferencia de Consejos Sociales
de las Universidades Españolas*

Secretario del Consejo Social de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Ayer se cumplieron 16 años del manifiesto de las Defensorías Universitarias conocido como *Manifiesto de La Granja*. Ese manifiesto supuso un hito para la universidad española, ya que supuso la creación formal de un foro en el que es posible intercambiar y reflexionar sobre temas relevantes en torno a esta figura llamada a defender los derechos de los miembros de la comunidad universitaria, fomentar la ética y la mejora de la calidad del sistema universitario español.

Hace unos meses, Alejandra Sanjuán, Defensora Universitaria de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y en nombre de la CEDU, contactó conmigo para participar en esta sesión y hablarles de la colaboración entre las Defensorías Universitarias y los Consejos Sociales como consecuencia del ejercicio de competencias descritas en la LOSU.

Y aprovechando que hablamos de la LOSU, permítanme que les diga que los Consejos Sociales somos un actor más del sistema universitario que estamos disconformes con lo aprobado.

¹ Conferencia de apertura del XXV Encuentro Estatal de la *Conferencia Estatal de Defensorías Universitarias*, celebrado en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, del 25 al 27 de octubre de 2023.

Estamos disconformes porque la nueva LOSU, al huir de toda reforma estructural de la universidad pública española, supone una oportunidad perdida para su necesaria modernización. Además nos mantiene alejados de los estándares de excelencia de otros sistemas universitarios europeos y del resto del mundo.

Además, la LOSU ha desoído todas las peticiones emanadas desde la Ciencia, la Unión Europea, la OCDE y las recomendaciones de todos los informes que se han hecho en las últimas décadas, para implantar un mejor gobierno de nuestra universidad.

Creemos que España seguirá siendo el país, entre todos los comparables europeos, donde existe una menor participación y compromiso de la sociedad en la gobernanza de su universidad (que, sin embargo, es un servicio público financiado muy mayoritariamente con los impuestos de todos). Tenemos que pensar que no es realista que una sociedad, a la que se expulsa u omite de la gobernanza de su universidad, la priorice después en sus decisiones de gasto público.

Tampoco la LOSU conseguirá la necesaria mejora de la autonomía operativa, imprescindible para la contratación y gestión de personal y la adaptación de la oferta de planes de estudio y titulaciones a las cambiantes demandas sociales.

En cualquier caso, pese a todo ello, los Consejos Sociales nos hemos comprometido a seguir trabajando para conseguir una universidad pública de excelencia porque en la Universidad pública española hay mucho talento. Y debemos aprovechar ese enorme potencial y de conocimiento que atesora nuestra academia.

Las Defensorías Universitarias y los Consejos Sociales creo que somos unos actores dentro del sistema universitario español que debemos colaborar en nuestro ejercicio competencial.

Los Consejos Sociales, porque somos el órgano de participación y representación de la sociedad y porque, como dice el artículo 47 de la LOSU, somos un espacio de colaboración y rendición de cuentas en el que se interrelacionan con la universidad las instituciones, las organizaciones sociales y el tejido productivo.

Si hacemos un repaso por las funciones esenciales de los Consejos Sociales, veremos que tenemos algunas competencias que forman también parte del ADN de las Defensorías Universitarias: contribuir a la mejora de la calidad universitaria, manteniendo unos principios éticos y de integridad básicos.

Según el referido artículo 47.2 de la LOSU, los Consejos Sociales tienen atribuidas determinadas funciones relacionadas con lo anteriormente mencionado:

- e) Analizar y valorar el rendimiento de las actividades académicas y proponer acciones de mejora.
- f) Informar sobre las normas que regulen el progreso y la permanencia del estudiantado en la universidad.

- 1) Velar por el cumplimiento de los principios éticos y de integridad académica, así como de las directrices antifraude, que deben guiar la función docente y la investigación, en colaboración con los organismos y planes de los que, para estos efectos, disponga cada universidad.

Además, aunque no se atribuya directamente por la ley, creo que los Consejos Sociales deben ser garantes de la independencia de las Defensorías Universitarias y de las inspecciones de servicios, dotándole de recursos económicos y humanos en la medida de las posibilidades de la universidad, tal y como lleva defendiendo y reiterando la CEDU desde el año 2007 (aprobación de los presupuestos universitarios).

Sólo de esta manera, proveyendo los medios y recursos necesarios que permitan un mejor funcionamiento de la institución de la Defensoría Universitaria, se consolidará y actuará con independencia.

Este es el primero de los aspectos que quiero resaltar: los Consejos Sociales como garante de la independencia y autonomía de las Defensorías Universitarias.

En segundo lugar, el artículo 43.4 de la LOSU defiende la existencia de un órgano que vele por el respeto de los derechos y las libertades del profesorado, estudiantado y personal técnico, de gestión y de administración y servicios, ante las actuaciones de los diferentes órganos y servicios universitarios, pudiendo asumir tareas de mediación, conciliación y buenos oficios. Me refiero a las Defensorías Universitarias.

Además, el texto concluye que sus actuaciones vendrán regidas por los principios de independencia, autonomía y confidencialidad.

Fijémonos que hay cinco aspectos claves que deben guiar la actuación de las Defensorías Universitarias:

- **Velar** por el respeto a los derechos y libertades de todos los miembros de la Comunidad Universitaria, supervisando las actividades universitarias en el marco de la legislación vigente.
- **Investigar** de oficio o a instancia de parte las actuaciones u omisiones de la Universidad.
- **Tramitar** reclamaciones, quejas, escritos del profesorado, personal de administración y servicios y de estudiantes, buscando las soluciones más apropiadas ante los diferentes órganos y servicios universitarios.
- **Formular** recomendaciones y propuestas de cambio en la legislación universitaria a los órganos competentes, para la mejora de los servicios universitarios.

- Y **actuar** como mediador y conciliador cuando sea requerido por los miembros de la Comunidad Universitaria para dirimir desacuerdos sobre temas universitarios.

Conforme a lo que he mencionado sobre ambos órganos (Consejos Sociales y Defensorías Universitarias), podemos extraer elementos comunes o en los que puede existir un ámbito de actuación en los que parece interesante la relación entre ambos: velar por el cumplimiento de los principios éticos, que engloban derechos y libertades, y por la integridad académica y las directrices antifraude.

Además, existe un gran campo por explorar en torno a la ética en el desarrollo de la actividad académica. Este campo incluye a estudiantes, PTGAS y personal docente e investigador de las universidades. Desde principios éticos para la confección o definición de un trabajo fin de grado, hasta los principios éticos sobre una línea de investigación determinada.

Además, debemos considerar otros principios éticos relevantes: la igualdad, la libertad, la justicia, la equidad, la honestidad, la verdad, etc., que son necesarios para promover relaciones armónicas en la universidad.

La integridad, por su parte, se deriva del principio de honestidad puesto que ser una persona o un colectivo íntegro es ser honesto, respetuoso, actuar de acuerdo con los principios éticos y tomar sistemáticamente decisiones positivas.

En definitiva, Consejos Sociales y Defensorías Universitarias compartimos la responsabilidad de mejorar la convivencia, la transparencia y asegurar la calidad universitaria.

Veamos cómo la relación entre los dos órganos puede impactar en la defensa de los derechos, la calidad de la educación y la resolución de conflictos en nuestras instituciones educativas.

– En materia de colaboración para la Supervisión y la Transparencia

La colaboración efectiva entre los Consejos Sociales y las defensorías desempeña un papel crucial en la supervisión y garantía de la transparencia en el entorno universitario.

- En primer lugar, porque las defensorías pueden proporcionar una perspectiva enriquecedora y detallada sobre los problemas que afectan a la comunidad universitaria.
- Lo anterior permitirá que el Consejo Social tenga en cuenta las preocupaciones y recomendaciones de las defensorías en sus análisis, lo que puede

contribuir significativamente a la consecución de un ambiente universitario más transparente y responsable.

- Además, esta colaboración fomenta la cultura de la rendición de cuentas, que es fundamental en la gestión eficiente de las universidades.

– En materia de promoción de la participación y la representación de la Comunidad Universitaria

La participación activa y la consideración de opiniones para la toma de decisiones son piedras angulares para una gobernanza universitaria efectiva. La relación entre los Consejos Sociales y las Defensorías Universitarias puede tener un impacto profundo en esta área. Por ejemplo:

- Alentando la participación de estudiantes; personal docente e investigador; y personal técnico, de gestión y de administración y servicios, en la toma de decisiones universitarias, se asegura que las políticas reflejen las perspectivas y preocupaciones de todos los grupos involucrados.
- Podemos trabajar conjuntamente desarrollando propuestas y recomendaciones que aborden de manera efectiva las necesidades de la comunidad académica, tales como mejoras en la calidad de la educación superior, la igualdad de oportunidades y la promoción de la diversidad.
- Sin duda, este enfoque en la participación y la representación fortalece la comunidad universitaria

– En materia de mediación y resolución de conflictos

La mediación y la resolución de conflictos son áreas críticas. Se calcula que entre el 50 y el 80% de las reclamaciones presentadas pueden solucionarse mediante la mediación:

- Las defensorías actúan como intermediarios imparciales en situaciones de conflicto, fomentando el diálogo constructivo entre las partes involucradas y buscando soluciones que beneficien a todos.
- La colaboración entre las partes para abordar disputas y desacuerdos de manera efectiva contribuye a un ambiente universitario más armonioso y respetuoso.
- Por otro lado, la resolución de conflictos de manera temprana y equitativa puede prevenir la escalada de disputas y mantener la estabilidad en la institución.

– En materia de evaluación de políticas y procedimientos

Consejos Sociales y Defensorías Universitarias podemos revisar y evaluar las políticas y procedimientos de la universidad en relación con la convivencia, la transparencia y la calidad universitaria para garantizar que sean juntos y equitativos. Este trabajo conjunto puede plasmarse en recomendaciones y sugerencias para mejorar estas políticas y procedimientos.

Todos los aspectos descritos suponen un desafío y una oportunidad para ambos. Y es que, si bien esta relación es esencial, no está exenta de desafíos.

La colaboración efectiva entre los Consejos Sociales Universitarios y las Defensorías Universitarias puede requerir esfuerzos constantes para superar las diferencias y asegurar una comunicación abierta y eficiente.

Las Defensorías Universitarias deben poder actuar con independencia y autonomía, y el Consejo Social debe estar dispuesto a escuchar y responder a las preocupaciones planteadas.

Sin embargo, a pesar de los desafíos, esta colaboración ofrece oportunidades significativas para fortalecer la gobernanza universitaria y garantizar que las instituciones educativas cumplan con su misión de proporcionar una educación de calidad en un entorno justo y equitativo.

Para concluir con esta intervención, de forma breve expondré algunas características que creo deben tenerse en cuenta para mejorar la relación entre los Consejos Sociales y las Defensorías Universitarias:

En primer lugar, debe existir una comunicación abierta y clara, definiendo canales de comunicación efectivos para compartir información, ideas, preocupaciones y objetivos entre ambos. Esto puede incluir la asistencia periódica de la presidencia de la defensoría en un pleno del Consejo Social.

En segundo lugar, debe existir confianza mutua. La confianza es fundamental para cualquier colaboración exitosa. Ambos órganos deben confiar en la integridad y la capacidad de cumplir compromisos.

En tercer lugar, deben definirse los objetivos compartidos, ya que la colaboración es más efectiva cuando ambos tenemos objetivos comunes. En cada Universidad, defensoría y Consejo Social puede definir esos objetivos comunes que se desean lograr.

En cuarto lugar, es importante mantener el respeto mutuo, ya que el respeto por las opiniones, decisiones y aportaciones de cada uno es esencial para mantener una colaboración saludable.

En quinto lugar, debe existir flexibilidad, ya que las circunstancias pueden cambiar, por lo que es importante que seamos flexibles y estemos dispuestos a adaptarnos a nuevas situaciones y necesidades.

Por último, los Consejos Sociales, como he indicado en varias ocasiones, debemos proporcionar los recursos adecuados a las defensorías, exponiendo a los equipos de gobierno esta necesidad y, llegado el caso, condicionando la toma de decisiones en torno a la aprobación de los presupuestos universitarios.

– A modo de conclusión

La relación entre los Consejos Sociales Universitarios y las Defensorías Universitarias es esencial para el buen funcionamiento de las instituciones de educación superior. Trabajando en conjunto, contribuiremos a garantizar la transparencia, la protección de los derechos, la calidad de la educación y la resolución de conflictos en las universidades.

La independencia, la autonomía y la confidencialidad son los principios clave que guían las actuaciones de las Defensorías Universitarias en esta colaboración, asegurando que puedan cumplir su misión de manera imparcial y justa. Para ello los Consejos Sociales podemos servir de garantes.

Finalmente, solo me queda decirles que “la colaboración entre las Defensorías Universitarias y los Consejos Sociales es el cimiento de una educación superior justa, equitativa y enfocada en el progreso y bienestar de la sociedad”.

INVESTIGACIONES Y ANÁLISIS

JUSTICIA RESTAURATIVA EN LA UNIVERSIDAD: OTRA MANERA DE SOLUCIONAR LOS CONFLICTOS

RESTORATIVE JUSTICE AT UNIVERSITY: ANOTHER WAY TO SOLVE CONFLICTS

ESTHER GIMÉNEZ-SALINAS COLOMER

Síndica de Greuges de Catalunya

Exrectora de la Universidad Ramon Llull de Barcelona

Sumario: 1. Los orígenes. 2. El paradigma de la justicia restaurativa. 3. Los principios y valores de la justicia restaurativa. 4. Prácticas restaurativas. 5. La justicia restaurativa en las universidades: la importancia de la nueva Ley de convivencia universitaria (LCU). La prevención como parte del proceso restaurativo en las universidades. 7. Medidas sustitutivas de la sanción. 8. A modo de conclusión.

Resumen: La justicia restaurativa nace en el seno de la Justicia penal, impulsada en los años setenta del siglo pasado, por el movimiento abolicionista de prisiones. Se implementa por primera vez en España en 1990, concretamente en el campo de la justicia juvenil. A lo largo de estos años se ha ido desarrollando en otros ámbitos como en el escolar, civil, laboral o administrativo, si bien de una forma desigual.

La Ley 3/2022 de 24 de febrero de convivencia universitaria intenta superar el sistema punitivo ofreciendo la posibilidad de sustituir las sanciones por medidas de carácter educativo y reparador. Esta nueva vía ofrece una gran oportunidad a las universidades en el abordaje de los conflictos y su manera de solucionarlos con tres objetivos: fomentar la cultura de la paz; abandonar el mundo retribucionista y buscar soluciones que fomenten la reparación del daño y la asunción de responsabilidades. Creemos y esperamos que la universidad lidere también este cambio de paradigma.

Palabras clave: Conflictos; justicia restaurativa; el valor de la reparación; superación del sistema punitivo sancionador; Ley de convivencia universitaria.

Abstract: *Restorative Justice has its origins in the field of criminal justice, driven by the prison abolitionist movement in the 1970s. It was first introduced in Spain in 1990, specifically in the field of juvenile justice. Over the years, it has been developed in other areas such as educational, civil, labour and administrative justice, albeit unevenly.*

Law 3/2022 of February 24 on University Coexistence (Ley 3/2022 de 24 de febrero de convivencia universitaria) aims to overcome the punitive system by offering the possibility to replace sanctions with educational and reparative measures. This new approach provides universities with a great opportunity to address conflicts and resolve them in a way that fosters a culture of peace, moves away from retributive justice, and seeks solutions that promote repairing harm and taking responsibility. We believe and hope that universities will also lead this paradigm shift.

Keywords: *Conflicts; restorative justice; the value of reparation; overcoming the punitive sanctioning system; University coexistence law.*

1. LOS ORÍGENES

Durante muchos años se aplicó en España un reglamento disciplinario anacrónico y obsoleto para solucionar los conflictos en las universidades. Esto es lo que nos encontramos durante un largo periodo de tiempo sin apenas discusión o cuestionamiento de cómo se deberían hacer las cosas de otra manera. Sin embargo, y a pesar de que más recientemente en distintas ocasiones se puso de manifiesto la necesidad de un cambio en profundidad, este tardó mucho en llegar.

Así que la nueva ley ha significado un cambio total, también en el sistema de sancionar. Si en el ámbito penal, donde se dan las conductas más graves, se habían podido encontrar caminos alternativos a las sanciones tradicionales, con más razón se debería poder hacer con los conflictos universitarios.

Mi experiencia como rectora en este sentido también discurrió por este camino. Fui elegida rectora de la Universidad Ramon Llull en octubre de 2002. Llegué a esta universidad en el año 1994, tras mi paso por la Universidad de Barcelona, donde estudié derecho y psicología y, posteriormente, el doctorado. Mi tesis fue sobre delincuencia juvenil, tema que en aquellos años en nuestro país no parecía demasiado importante. Poco después vendría la explosión de la heroína, el sida y la necesidad de cambio. Eran los años ochenta y estaba todo por hacer.

Durante diez años tuve la oportunidad de dirigir el Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada del Departamento de Justicia de la Generalitat de Cataluña. El cambio sin duda estaba en la formación de los profesionales. Las nuevas leyes solo serían eficaces si teníamos a personas preparadas y motivadas para llevarlo a término, y así empezó mi largo camino en el mundo de la justicia juvenil e

instituciones penitenciarias. En el año 1990 obtuve una beca del Consejo de Europa para realizar una estancia de tres meses en Alemania con el objetivo de estudiar la conciliación entre víctima y delincuente, y el sistema reparador. Fue una experiencia que marcó una parte importante de mi vida. A la vuelta, mi única idea fue: “si lo hacen los alemanes, por qué no lo podemos hacer nosotros”.

Pocos años después, la Generalitat de Cataluña impulsaba la experiencia de mediación para jóvenes, siempre bajo la idea de elaborar políticas que redujeran la privación de libertad. El Departamento de Justicia impulsó la primera experiencia de mediación para jóvenes: diseñando una política criminal más humana, más cercana a las familias, más integradora, más educativa y, sobre todo, menos punitiva.¹ Y por extraño que pueda parecer, también desde el principio apareció la idea de la reparación y la mediación. En 1994, Jaume Funes dirigió la primera publicación sobre mediación y justicia juvenil, donde explicaba los orígenes del programa de mediación en Cataluña.² Muchas de las cosas servirían hoy, pero sobre todo hay que destacar que el concepto de reparación está presente desde los inicios y, de alguna manera, la idea de justicia restaurativa impregna todo el proceso. Se aprobó la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. Por primera vez se legislaba en España una ley considerada como sancionadora/educativa y se incluía en el texto legislativo la idea de reparación del daño como respuesta a la comisión de un delito. En esas fechas fui vocal del Consejo General del Poder Judicial. Una etapa profesional muy intensa donde aprendí a conocer el mundo de la Justicia y la Judicatura.

Así que, ya de vuelta al mundo universitario, como en otros muchos lugares, implementar la idea de una justicia social y restaurativa tenía que ser posible. Pero no fue hasta el 2016 que creamos en nuestra universidad la primera Cátedra de Justicia Social y Restaurativa del país.

La singularidad de la Universidad Ramon Llull es que agrupaba centros creados con anterioridad y que gozaba de un profesorado especialista en materias concretas. Con la creación de la universidad, los profesores se convirtieron en partícipes de un proyecto unitario, pero también a su vez continuaban siendo competidores. El trabajo conjunto, la renuncia a determinados individualismos, la integración en el sistema universitario catalán o la homologación de profesorado con el sistema público, entre otras muchas cosas, nos enseñó una manera de trabajar diferente y poco a poco fuimos incorporando, también en los modelos de gestión, una manera alternativa de trabajar.

En 1996 obtuve la Cátedra de Derecho Penal y Criminología en dicha universidad. Con anterioridad a ser rectora, nunca había ocupado un cargo universitario

¹ Giménez-Salinas, Esther (2023) Un pasado con futuro. En: Altarejos, Alberto José Olalde. *La praxis del programa de justicia restaurativa en Catalunya: narrativas, reflexiones y aprendizajes desde la facilitación*. pp. 37-52. Aranzadi/Civitas.

² Funes i Artiaga, Jaume (1994). *Mediació i justícia juvenil*. Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada.

en sentido clásico; es decir, no había sido jefa de estudios, decana o vicerrectora. Conocía bien el mundo del derecho, pero no el de las particularidades universitarias. No me pareció –quizás lo digo ahora que ha pasado mucho tiempo– extremadamente difícil en las decisiones, pero sí muy complejo en las relaciones humanas. Lo cierto es que todas las instituciones tienen su cultura, y el mundo académico, en este caso, no solo no es una excepción, sino que los que nos dedicamos a la docencia e investigación universitaria no somos precisamente el colectivo más fácil.

Así las cosas, me pareció entonces, y lo sigo pensando ahora, que la Universidad tenía unas capacidades ilimitadas de crecimiento y de influir positivamente en un cambio de actitudes en la sociedad. Teníamos lo mejor, que eran los jóvenes y el conocimiento, pero también la gran responsabilidad de cambiar las cosas. Coincidió con la etapa Bolonia, donde se reformaron todos los estudios. Tengo que reconocer que, al menos por mi parte, daba más importancia a los aspectos positivos que a los conflictos individuales que podían ir surgiendo. En esta etapa se creó el *síndic* o defensor de la universidad, también como una manera diferente de afrontar los conflictos. Esta figura representaba, por decirlo así, los primeros pasos hacia formas más humanas de resolver los conflictos en el ámbito universitario, pero no podíamos hablar todavía de una justicia restaurativa propiamente dicha.

Fui la primera mujer rectora de mi universidad y la segunda de Cataluña. Tampoco fue fácil contar con vicerrectoras. Como solía pasar en aquella época, ya había un importante número de estudiantes mujeres en las aulas, más de la mitad, también en el doctorado, pero a medida que íbamos avanzando en la carrera universitaria, el porcentaje de mujeres que eran personal docente e investigador (PDI) y catedráticas iba disminuyendo. Acabé mi mandato en el 2012; es decir, hace doce años, y en aquel entonces el porcentaje de mujeres catedráticas era del 18 %. Hoy es del 26 %, una cifra aún muy insuficiente. Tampoco el número de rectoras ha avanzado en la proporción necesaria (Gutiérrez Pérez, Antonio (2023)).³

A lo largo de la vida vas acumulando experiencias, de manera que mi llegada en 2022 al Síndic de Greuges de Catalunya (la defensoría del pueblo de Cataluña), no podía aislarse de dos grandes compañeros de viaje, la Universidad y la justicia restaurativa. En definitiva, quería incorporar en mi nuevo trabajo toda la experiencia acumulada y en particular la manera de resolver los conflictos. Como suelo decir a menudo, este es el mundo “de la queja”, de aquello que no funciona, de las dificultades de la ciudadanía con la actuación de la Administración. Pero también de las situaciones más extremas, de los problemas de las personas más vulnerables, de las injusticias más patentes. Y precisamente, también aquí es posible aplicar los criterios de la justicia restaurativa, de manera que una vez

³ Gutiérrez Pérez, Antonio (2023). Radiografía de la presencia femenina como rectoras. Publicado el 18/05/2023. Disponible en: <https://redsocialededuca.net/presencia-femenina-como-rectoras>

más confluyen algunas ideas que especialmente en mi vocación de profesora han sido muy importantes.

En este sentido, aún tendrían que pasar algunos años para que la idea de una solución de los conflictos diferente a la clásica sancionadora tomara cuerpo en las universidades. Con la aprobación de la Ley 3/2022, de 24 de febrero, de convivencia universitaria (en adelante, LCU), se actualiza, pero con años de retraso, la legislación para adecuarla a la nueva realidad. Creo además que es una gran oportunidad para que los defensores universitarios participen activamente en este nuevo proceso de implementación de una nueva cultura no sancionadora en la forma de resolver los conflictos.

En este breve artículo, y para facilitar algo la explicación –pues nos encontramos frente a un paradigma muy distinto–, intentaremos en primer lugar exponer brevemente los principios de la justicia restaurativa y sus diferentes aplicaciones.

En segundo lugar, se analizarán algunos aspectos de la LCU que permiten implementar el enfoque restaurativo. Para ello, se contextualizará la LCU a partir de lo expuesto en su preámbulo y el ámbito de aplicación de la Ley.

Contamos en estos momentos con un importante documento: *Universidades restaurativas: guía básica para su desarrollo en España* –editado por el Pacto para la Convivencia y presentado en octubre de 2024–, que desarrolla ampliamente este tema y recomiendo no solo su lectura, sino su posible implementación. Por ello, en este artículo tan solo explicaré brevemente alguno de los aspectos más importantes de la justicia restaurativa recogidos en la mencionada guía y su posibilidad de aplicarla a las universidades.⁴

2. EL PARADIGMA DE LA JUSTICIA RESTAURATIVA

El paradigma de justicia restaurativa es un enfoque transformador de la gestión del conflicto que busca la reparación del daño y de las relaciones, tanto entre las personas directamente implicadas en los hechos, como entre comunidades o colectivos, con la implicación de la sociedad civil y los poderes públicos.

El nacimiento de la justicia restaurativa lo podríamos situar en los años 70 del siglo pasado, principalmente ligado a la justicia penal.⁵ Conviene recordar que este paradigma nace con la intención de ofrecer una respuesta más humana al delito, tanto para la víctima como para el delincuente y, a su vez, a la propia sociedad. Se olvida con frecuencia en Europa que sus precursores –Nils Christie o Louk Hulsman– provenían del movimiento abolicionista que predi-

⁴ Giménez-Salinas, Esther, Olalde Altarejos, Alberto José, Albertí i Cortés, Mònica, Ruiz Sánchez, Ana Luisa. (2024). *Universidades restaurativas: guía básica para su desarrollo en España*.

⁵ Giménez-Salinas, Esther (1993). “La conciliación víctima delincuente: hacia un derecho penal reparador”. *Cuadernos de Derecho Judicial*. CGPJ Madrid, pp. 345 a 361.

caba la desaparición de las prisiones y la manera tradicional de castigar a través del derecho penal.

El sistema convencional de justicia –es decir, el retributivo-sancionador– defiende que el delito es principalmente la violación de una norma. En consecuencia, su función primordial será identificar quién es el culpable y qué castigo merece. Según este enfoque, el Estado tiene el monopolio de la reacción penal y solo a él le corresponde proteger los derechos y las garantías del agresor a través del proceso penal. En cambio, el paradigma restaurativo considera que el delito es principalmente un comportamiento que genera un daño a la víctima, a su entorno y a la comunidad o sociedad en general. No cuestiona las garantías para el agresor, pero entiende que en el delito hay otras personas implicadas (Giménez-Salinas 1999b; Giménez-Salinas y Rodríguez, 2000; Raga Marimón y Ferré Giró, 2023).^{6, 7, 8} Tampoco persigue principalmente la imposición de un castigo, sino analizar qué daño se ha hecho, quién o quiénes son los responsables, qué personas o grupos lo han sufrido y cómo se debe reparar (Zehr, 1990).⁹

Posteriormente, y de forma gradual, la justicia restaurativa se ha entendido como un enfoque que permite abordar los conflictos que necesariamente surgen en todos los ámbitos de las relaciones humanas, de una manera inclusiva, participativa y reparadora. Actualmente, el paradigma de justicia restaurativa se está aplicando tanto en situaciones en las que se ha cometido un delito, y en consecuencia interviene la jurisdicción penal, como en conflictos a nivel familiar, vecinal, laboral, comunitario, escolar, administrativo o universitario, entre otros (Giménez-Salinas y Rodríguez, 2000; Raga Marimón y Ferré Giró, 2023). Este proceso debe contar con un facilitador debidamente formado, que conducirá el proceso garantizando en todo momento que se den las condiciones propias de un proceso restaurativo.

Una vez más, pienso que, si fue posible aplicarlo a la justicia penal, que es sin duda donde se resuelven los conflictos de mayor gravedad, como no va a ser posible ampliarlo a otros ámbitos, como en el caso de las universidades. Y así podemos tomar el ejemplo de muchas universidades que ya lo están practicando. No es una quimera, no es una realidad imposible, sino que cada vez más, son las universidades que a nivel internacional lo están implementando (Karp, 2023).¹⁰

⁶ Giménez-Salinas, Esther (1999b). “La conciliación víctima-delincuente: hacia un derecho penal reparador”. *La Mediación penal. Justícia i Societat*, núm. 19, pp. 69-85.

⁷ Giménez-Salinas, Esther; Rodríguez Aida C. (2020). “Justícia restaurativa. Una resposta al conflicte més humana, inclusiva i transformadora”. *Debats Catalunya Social*. Nº 59, febrero de 2020.

⁸ Raga Marimon, Montserrat; Ferré Giró, Natàlia (2023). *Mediació amb l'Administració: una visió pràctica*. *Revista Catalana de Dret Públic*, 67, pp. 170-186.

⁹ Zehr, Howard (1990). *Changing lenses: A new focus for crime and justice*. Herald Press.

¹⁰ Karp, D. (2023). *Becoming a restorative university: The role of restorative justice in higher education*. *The International Journal of Restorative Justice*, 6.

3. LOS PRINCIPIOS Y VALORES DE LA JUSTICIA RESTAURATIVA

Desde este marco conceptual se subraya la importancia de que, en un proceso restaurativo, participen las partes afectadas principalmente para que tengan voz y plena capacidad de decisión a la hora de definir cuál ha sido el daño producido, de qué manera ha afectado directamente, si se han dañado las relaciones, qué posibles perjuicios se han producido en la comunidad y cuál debería ser el mejor camino para la reparación. También es posible que en muchos casos no se pueda reparar en sentido estricto, ni volver las cosas a su estado anterior al hecho, ni siquiera –quizás por el tiempo transcurrido– valorar el daño. En todos estos casos, las partes son quienes mejor pueden decidir cómo quieren afrontar las consecuencias, siempre que se garanticen los valores y principios fundamentales del proceso.

A continuación, compartimos una síntesis de aquellos valores y principios que cuentan con mayor consenso en la justicia restaurativa (UNODC, 2020; Chapman *et al.*, 2021): ¹¹, ¹², ¹³, ¹⁴

- **Reparación:** En función del conflicto o daño creado, la reparación puede llevarse a cabo de varias formas. A veces es posible reparar el daño o las relaciones con una reparación material o simbólica que proporcione mayor satisfacción a las personas que el castigo penal. También puede incluir elementos pensados para evitar la repetición del daño. Asimismo, puede darse una situación en la cual no es posible la reparación y, sin embargo, las partes prefieren seguir con el proceso porque les permite gestionar la situación de un modo que realmente les ayuda más que un proceso confrontativo o punitivo.
- **Voluntariedad de las partes:** Es fundamental que tanto la víctima como el agresor decidan participar habiendo sido informados sobre las implicaciones del proceso y de lo que les puede suponer.
- **Inclusión:** El proceso restaurativo se adapta a la diversidad de necesidades de las partes, que, entre otras, incluyen la edad, formación, cultura o el género.
- **Horizontalidad:** Es necesario reconocer el valor intrínseco de todas las personas implicadas, que merecen ser tratadas con dignidad. Se puede juzgar un determinado comportamiento o situación, pero no se puede estigmatizar o etiquetar a ninguna de las partes.

¹¹ UNODC, (2020). Handbook on Restorative Justice Programmes. Second Edition. United Nations.

¹² Chapman, Tim; Laxminarayan, Malini; Vanspauwen, Kris (Eds.) (2021). *Manual on Restorative Justice Values and Standards for Practice*. European Forum for Restorative Justice.

¹³ Giménez-Salinas, Esther, Olalde Altarejos, Alberto José, Albertí i Cortés, Mònica, Ruiz Sánchez, Ana Luisa. (2024).

¹⁴ Giménez-Salinas, Esther (2023).

- **Diálogo:** Constituye la herramienta central de cualquier proceso restaurativo. Es el vehículo que permite a las partes intercambiar las diferentes perspectivas y construir conjuntamente un nuevo relato que tenga un significado compartido.
- **Imparcialidad del facilitador:** El facilitador debe tratar con igual respeto y dignidad a las personas implicadas en el proceso, y debe garantizar que puedan participar todas ellas por igual. No se posiciona a favor de ningún acuerdo en concreto. Sin embargo, no es neutral ante el comportamiento que ha causado un daño.
- **Participación:** Quienes mejor pueden decidir sobre la respuesta más adecuada al daño son las partes afectadas. Es necesario generar las condiciones para que participen de forma activa todas aquellas personas que pueden contribuir efectivamente a la solución del conflicto, como personas del entorno de las partes o miembros de la comunidad o de la sociedad civil.
- **Confidencialidad:** Es clave que el proceso restaurativo sea un espacio en el que las partes se sientan seguras para compartir su vivencia de los hechos. Es necesario el compromiso de todos los participantes y del facilitador de que nada de lo que se comparta en el espacio restaurativo será transmitido fuera de él, salvo que ambas partes lo acuerden.

4. PRÁCTICAS RESTAURATIVAS

En la práctica, la justicia restaurativa ha tomado caminos muy diversos y, aunque se sigue reconociendo su origen en el ámbito penal, se ha aplicado a muchos otros campos, como los conflictos familiares, vecinales, laborales, comunitarios, escolares, universitarios y también los que surgen en el ámbito del derecho administrativo.¹⁵

¹⁵ Se conocen experiencias consolidadas de mediación en el ámbito del derecho administrativo. Una de ellas es el programa de mediación contencioso-administrativa que se lleva a cabo en Catalunya desde el 2017 y que cuenta con una Guía metodológica de la mediación en los juzgados del contencioso-administrativo de Barcelona que ha sido aprobada por acuerdo de la Sala de Gobierno del Tribunal Superior de Justicia de Catalunya de 10/11/2020 (Raga Marimon y Ferré Giró, 2023). En el ámbito de las defensorías, el Defensor del Pueblo Andaluz creó en 2018 un servicio de mediación integrado en la institución que da respuesta a un número significativo de quejas a través de la mediación. Asimismo, se están llevando a cabo experiencias por parte de otras defensorías autonómicas como el Ararteko o el Justicia de Aragón por nombrar algunos ejemplos. La Ley 24/2009 del Sindic de Greuges de Catalunya habilita a esta institución para ejercer sus funciones también a través de proponer la mediación, la conciliación o la composición de controversias al ciudadano y la administración en la tramitación de aquellas quejas que lo aconsejen. Desde mi incorporación como síndica de greuges junto con mi equipo, hemos querido llevar esta previsión legal un paso más allá y hemos realizado distintas actuaciones para introducir la cultura restaurativa de forma transversal en la institución. Ello incluye entre otros aspectos, el análisis de las quejas desde un enfoque restaurativo y cuando sea viable, proponer la realización de un proceso restaurativo entre el ciudadano y la administración implicada. También consideramos importante potenciar fórmulas

En Europa, inicialmente es la mediación entre víctima y victimario la metodología que mayoritariamente surge asociada a la justicia restaurativa, la entonces denominada *victim-offender mediation*, *mediation in criminal matters* o mediación penal. En Alemania se utilizó *Täter Opfer Ausgleich*, que traducimos como *conciliación víctima – delincuente* y que se diferencia de un proceso de mediación. En cambio, en otras partes del mundo, se empezaron a plantear los postulados restaurativos a través de prácticas como las conferencias de grupo familiar (*family group conferencing*) en Nueva Zelanda, las conferencias (*conferencing*) en Australia o los círculos de paz (*peacemaking circles*) en Canadá (Giménez-Salinas y Rodríguez, 2020).

Actualmente, se puede hacer uso de un amplio abanico de metodologías o procesos, algunos de los cuales ya se han nombrado (UNODC, 2020; Giménez-Salinas y Rodríguez, 2020). Entre otros, destacaríamos los siguientes:

- Mediación entre víctima y victimario (en adelante, *mediación restaurativa*)
- Conciliación víctima-delincuente
- Diálogos restaurativos
- Encuentros restaurativos
- Conferencias de grupo familiar
- Conferencias
- Círculos de paz
- Círculos de apoyo y responsabilidad
- Círculos de transición a la libertad

Puede ser de utilidad aquí clarificar las diferencias entre la mediación entre víctima y victimario, entendida como práctica restaurativa, y la mediación, entendida como método alternativo de resolución de conflictos o ADR (*alternative dispute resolution*), mayormente asociada al modelo Harvard. Se puede decir que, en la mediación, se produce una intersección entre ambos marcos conceptuales, los ADR y la justicia restaurativa, que comparten ciertos principios, como la voluntariedad, confidencialidad, participación, horizontalidad y colaboración (Fisher *et al.*, 1999; Zehr, 2004).^{16, 17} También en ambos contextos se utilizan técnicas comunes como la escucha activa y el fomento de la empatía. Sin embargo, algunos elementos fundamentales divergen (Zehr, 2010).¹⁸

de trabajo colaborativo con distintas administraciones y el Síndic de Greuges para avanzar en la transformación de políticas públicas cuando desde nuestra institución hemos detectado que en determinadas materias se repiten injusticias o disfunciones en el sistema (Síndic de Greuges de Catalunya (2024). Citado en: Giménez-Salinas, Esther, Olalde Altarejos, Alberto José, Albertí i Cortés, Mònica, Ruiz Sánchez, Ana Luisa (2024).

¹⁶ Fisher, Robert; Ury, William; Patton, Bruce (1999). *Obtenga el sí*. Gestión 2000.

¹⁷ Zehr, Howard (2004). Commentary: Restorative justice: Beyond victim-offender mediation. *Conflict Resolution. Q.*, 22, 305.

¹⁸ Zehr, Howard (2010). Restorative justice, mediation, and ADR. Zehr Institute for Restorative Justice blog.

Tal como expone Zehr (2010), los métodos ADR tienen por objeto una controversia en la que existe una cierta “igualdad moral” entre las partes, puesto que se entiende que ambas tienen un nivel comparable de responsabilidad en el conflicto. Por este motivo, el facilitador que conduce el proceso es totalmente imparcial y utiliza un lenguaje neutral. En cambio, una práctica restaurativa trata una situación en la que una persona ha sufrido un daño a consecuencia del comportamiento de otra. Ante este desequilibrio moral entre las partes, el facilitador garantizará el mismo respeto y nivel de participación a ambas; sin embargo, no será neutral en relación con el daño y la necesidad de reparar. Las prácticas restaurativas, a diferencia de los ADR, utilizan un lenguaje orientado específicamente a hablar de injusticia y de responsabilidad (Zehr, 2010). La mediación en el ámbito penal, o la mediación restaurativa, siempre se ha entendido como un instrumento al servicio de la responsabilización y la reparación de daño (Giménez-Salinas, 1999b).

La mediación como método ADR se centra en identificar los intereses que subyacen a las posiciones de las partes con el objetivo de lograr una solución del problema. Generalmente, solo participan las personas directamente implicadas en el conflicto y la preparación para el encuentro es moderada o ligera. En cambio, las prácticas restaurativas –y también la mediación restaurativa como una de ellas– ponen el acento en generar comprensión sobre los hechos, su impacto en las personas, las relaciones y las necesidades que se han generado. El objetivo no es alcanzar un acuerdo, sino garantizar un proceso que observe los principios mencionados previamente. Se invita a participar a aquellas personas directamente afectadas y también a otras de su entorno o a personas que podrán contribuir positivamente al proceso. La preparación del encuentro, cuando es posible, es intensa con todos los participantes (Zehr, 2010).

En fecha muy reciente, en concreto a principios de enero de 2025, ha entrado en vigor la Ley Orgánica 1/2025 de eficiencia del Servicio Público de Justicia. Esta ley supone una reforma de la justicia, transformando juzgados unipersonales en tribunales de instancia, obliga a usar métodos alternativos de solución de controversias (MASC) en asuntos civiles y mercantiles antes de judicializar, e introduce medidas para reducir litigios y agilizar procesos.

En este sentido, la medida procesal más relevante es la introducción en el título II de los denominados *medios adecuados de solución de controversias en vía no jurisdiccional* (los ya asentados *ADR methods* de la cultura anglosajona) como requisito previo de procedibilidad para iniciar la vía jurisdiccional, siendo obligatorio acudir a los MASC antes de comenzar un procedimiento judicial civil o mercantil (las consecuencias del incumplimiento es la inadmisión de la demanda, ex art. 403.2 LEC).

Se define a los MASC como “cualquier tipo de actividad negociadora [...] a la que las partes de un conflicto acuden de buena fe con el objetivo de encontrar una solución extrajudicial al mismo”.

Finalmente, la disposición adicional novena introduce por primera vez una regulación legal para adultos en materia de justicia restaurativa en procesos penales, especificando que la justicia restaurativa se sujetará a los principios de voluntariedad, gratuidad, oficialidad y confidencialidad.

Así mismo, las partes que se sometan a un procedimiento de justicia restaurativa, antes de prestar su consentimiento, serán informadas de sus derechos, de la naturaleza de este y de las consecuencias posibles de la decisión de someterse al mismo.

La justicia restaurativa es voluntaria. Ninguna de las partes podrá ser obligada a someterse a un procedimiento de justicia restaurativa, pudiendo, en cualquier momento, revocarse el consentimiento y apartarse del mismo. La negativa de las partes a someterse a un procedimiento de justicia restaurativa, o el abandono del ya iniciado, no implicará consecuencia alguna en el proceso penal.

No es momento de abordar en este artículo lo que significa la introducción de los MASC y de la justicia restaurativa, pero sí ser consciente de la enorme importancia de la nueva regulación.¹⁹

5. LA JUSTICIA RESTAURATIVA EN LAS UNIVERSIDADES: LA IMPORTANCIA DE LA NUEVA LEY DE CONVIVENCIA UNIVERSITARIA (LCU)

La Ley 3/2022, de 24 de febrero, de convivencia universitaria (LCU) pone de manifiesto la voluntad de superar el sistema punitivo para dar preferencia a la prevención y la resolución pacífica de conflictos, como la mediación (Loredo Colunga, 2023).²⁰ En este sentido, la LCU ofrece la posibilidad de sustituir las sanciones por medidas de carácter educativo y reparador. A partir de las fases definidas por la LCU, cada universidad puede redactar sus propias normas de convivencia, permitiendo así que sean fruto del consenso de sus respectivas comunidades.

En este contexto, la LCU se centra en el establecimiento de las bases de la convivencia en el ámbito universitario. En su desarrollo fomenta “[...] la utilización preferente de modalidades alternativas de resolución de aquellos conflictos que pudieran alterarla, o que impidan el normal desarrollo de las funciones esenciales de docencia, investigación y transferencia del conocimiento”. También hace referencia a la convivencia universitaria, a la mediación y a la resolución pacífica de conflictos cuyo desarrollo y regulación quedan comprendidos en la autonomía de las universidades y en los que se debe garantizar la participación del estudiantado.

¹⁹ Rodríguez Giménez, Aida C. *La justicia restaurativa: una transformació ètica de la justícia penal tradicional*. 2024. Departament de Justícia i Qualitat Democràtica, Generalitat de Catalunya.

²⁰ Loredó Colunga, Marcos (2023). “La mediación en el ámbito Universitario: estado de la cuestión y perspectivas de futuro. A propósito de la Ley de Convivencia Universitaria”. *Actualidad civil*, (9), 5.

El enfoque restaurativo con finalidad “educativa y recuperadora”, en el que se deja la sanción o el castigo como última opción para dar prioridad a las respuestas constructivas, tiene todo el sentido en ámbito universitario.

6. LA PREVENCIÓN COMO PARTE DEL PROCESO RESTAURATIVO EN LAS UNIVERSIDADES

Sería un artículo entero abordar este tema, tan solo recordar que la reciente LCU incorpora las medidas de prevención y respuesta frente a la violencia, la discriminación o el acoso. Es un hecho importante, ya que hace explícita la necesidad de no trabajar solamente de manera reactiva al conflicto. Se trata de dar respuesta a las necesidades de las víctimas durante todo el proceso y de construir las condiciones previas necesarias para que, llegado el momento, se pueda abordar el conflicto manera constructiva sin que escale y genere daños peores (Cascón Soriano, 2001; Vaandering, 2014; Albertí y Pedrol, 2017).

Es importante destacar que no hablamos de “evitar el conflicto”, algo utópico de un mundo mejor, sino que partimos de la base –como definió hace ya muchos años Nils Christie²¹– de que los conflictos que se arrebatan a las partes se desechan, se desvanecen, se tornan invisibles. Así, Christie considera que en “nuestras sociedades, **los conflictos son más escasos que la propiedad**, e inmensamente más valiosos. Ellos son valiosos por múltiples razones”. De este autor, aprendimos a considerar los conflictos como pertenencia, pues forman parte de la condición humana. Se trata de crear las condiciones para que las personas puedan hacer del conflicto una oportunidad de cambio y crecimiento, sirviendo las estrategias de prevención para construir relaciones saludables en la comunidad universitaria (Cascón Soriano, 2001;²² Hopkins, 2009;²³ Vaandering, 2014;²⁴ y Albertí y Pedrol, 2017²⁵). Destacar a su vez la importancia de la cultura de la paz en las universidades.

7. MEDIDAS SUSTITUTIVAS DE LA SANCIÓN

La idea fundamental es abandonar el sistema sancionador retributivo. “Por qué castigar más, pudiendo castigar menos”, “por qué utilizar la sanción si con

²¹ Christie, Nil. (2019). Los límites del dolor.

²² Cascón, Paco. (2001). *Educación en y para el conflicto Cátedra Unesco sobre Paz y Derechos Humanos*. Universidad Autónoma de Barcelona.

²³ Hopkins, Belinda (2009). *Just Care. Restorative justice approaches to working with children in public care*. London: Jessica Kingsley Publishers.

²⁴ Vaandering, Dorothy (2014) “Relational Restorative Justice Pedagogy in Educator Professional Development”. *Curriculum Inquiry*, September 2014.

²⁵ Albertí, Mònica; Pedrol, Montserrat (2017). “L’enfocament restauratiu en l’àmbit educatiu. Quan innovar l’escola és humanitzar-la”. *Educació social. Revista d’intervenció socioeducativa*, (67), 46-70.

otros métodos podemos llegar a soluciones mucho más satisfactorias para todas las partes”. Finalmente, la LCU opta por apartarse principalmente del sistema sancionador.

El artículo 20 establece que las sanciones establecidas por faltas graves podrán ser sustituidas por medidas de carácter educativo y recuperador. Estas medidas siguen una serie de principios que están alineados con los del enfoque restaurativo:

- Consentimiento inequívoco de las partes
- Se debe buscar la reparación del daño causado y establecer mecanismos para garantizar su cumplimiento
- Reconocimiento de la responsabilidad (comportamiento y consecuencias) por parte de la persona infractora
- La persona responsable de la infracción debe estar dispuesta a restaurar la relación con las personas afectadas, cuando estas muestren su consentimiento

Una cuestión relevante del reconocimiento de la responsabilidad es si ha de ser un requisito previo por parte de la persona infractora para poder acogerse al proceso restaurativo.

Existe un amplio sector que considera que, precisamente, el reconocimiento de la responsabilidad es una de las cuestiones que se trabajan durante este proceso (Chapman *et al.*, 2021). Se puede dar la circunstancia de que la persona infractora pueda no reconocer su responsabilidad porque no ha podido aún asimilar su error o pensar que durante el proceso va a ser juzgada y criticada. Por ello, se recomienda no descartar inicialmente un proceso restaurativo o una medida sustitutiva de la sanción cuando no hay *a priori* aceptación de la responsabilidad por parte de la persona infractora.

Los principios de voluntariedad y participación tienen que ver con el reconocimiento de la capacidad de los participantes para valorar cuál es la mejor opción para tratar su conflicto. Por ello, la decisión sobre si procede o no la mediación –o en su caso, otras prácticas restaurativas– la toman las partes implicadas.

Siguiendo este argumento, la Comisión de Convivencia no podría contravenir la voluntad de las partes de participar en un proceso o una práctica restaurativos.

El proceso de mediación y de resolución de conflictos deberá ser regulado en la normativa de la universidad.

Las personas encargadas del proceso de mediación u otro método alternativo de resolución de conflictos han de tener la formación necesaria y los recursos para desarrollar las intervenciones pertinentes. Esta formación es clave para evitar la mediación o la práctica restaurativa desde el “por” o “para” las personas afectadas, y hacerlo “con” ellas (Vaandering, 2014).

Las medidas sustitutivas podrán consistir en la participación o colaboración en actividades formativas, culturales, de salud pública, deportivas, de extensión universitaria y de relaciones institucionales o similares. En ningún caso podrán consistir en el desempeño de tareas asignadas al personal de la universidad en las relaciones de puestos de trabajo (Art. 20).

Las universidades determinarán la duración de estas medidas y en acuerdo se deberá recoger por escrito y deberá ser conservado por la Comisión de Convivencia.

8. A MODO DE CONCLUSIÓN

Es aún muy pronto para adelantar resultados, comparar modelos o analizar a fondo las principales dificultades en la implementación de la LCU. Supone, sin duda, un cambio de paradigma muy importante y ciertamente no está resultando fácil a las universidades poner en marcha las denominadas *medidas sustitutivas de la sanción* y, particularmente, la justicia restaurativa. Se alude con frecuencia a la falta de profesionales para llevarlo a término, además de las dificultades en los modelos de organización. Lo cierto es que antes de la promulgación de la Ley ya empezaron algunas experiencias en algunas universidades españolas, con resultados muy interesantes. Mayoritariamente, se reconoce que es una gran oportunidad para cambiar, construir y mejorar los modelos de convivencia y, una vez más, la Universidad puede convertirse en un modelo a seguir.

Lo cierto es que, si buscamos experiencias en otros ámbitos –por ejemplo, en justicia juvenil–, el resultado es altamente esperanzador. Las víctimas, los victimarios y la comunidad en general, cuando han participado en una práctica restaurativa, expresan un elevado nivel de satisfacción y, a su vez, muestran su capacidad de responsabilización.

La decisión de este texto legislativo de potenciar las medidas sustitutivas a la sanción, así como las prácticas restaurativas en la resolución de conflictos, es inequívoca. Sin embargo, como todos sabemos, la normativa puede ser excelente, pero su práctica, un fracaso, si no se instauran los medios necesarios. Sin duda, es un cambio muy importante pasar de un sistema sancionador a un sistema responsabilizador y reparador. Supone, por así decirlo, abandonar el sistema tradicional de castigo y buscar la conciliación y solución pacífica de conflictos con la implicación de todas las partes. Y naturalmente, la pregunta que nos hacemos es si la sociedad está preparada para ello y si nosotros mismos seremos capaces de articular estos cambios.

Así las cosas, estoy convencida de que la vida universitaria no va a dar la espalda a este cambio, pero especialmente nosotras debemos tener no solo la convicción, sino también la esperanza de que es posible una nueva cultura que además contribuya a consolidar la tan necesaria cultura de paz.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albertí, Mònica; Pedrol, Montserrat (2017). “L'enfocament restauratiu en l'àmbit educatiu. Quan innovar l'escola és humanitzar-la”. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, (67), 46-70.
- Cascón, P. (2001). *Educación en y para el conflicto* Cátedra Unesco sobre Paz y Derechos Humanos. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Chapman, Tim; Laxminarayan, Malini; Vanspauwen, Kris (Eds.) (2021). *Manual on Restorative Justice Values and Standards for Practice*. European Forum for Restorative Justice. Disponible en: <https://www.euforumrj.org/en/manuals-and-guidelines>.
- Christie, Nils (2019). “Los límites del dolor.”
- European Forum for Restorative Justice (2021). *Making restorative justice possible in cases of gender-based violence (GBV): some starting reflections of the EFRJ*. Position paper to the EC by the Working Group on Restorative Justice and Gender based violence. Disponible en: <https://www.euforumrj.org/en/working-group-gender-based-violence>.
- Fisher, Robert; Ury, William; Patton, Bruce. (1999). *Obtenga el sí*. Gestión 2000.
- Funes i Artiaga, Jaume (1994). *Mediació i justícia juvenil*. Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada
- Giménez-Salinas, Esther (1993). “La conciliación víctima delincente: hacia un derecho penal reparador”. *Cuadernos de Derecho Judicial*. CGPJ Madrid.
- Giménez-Salinas, Esther (1999a). “La mediación y la reparación. Aproximación a un modelo”, *La Mediación penal. Justicia i Societat*, núm. 19, pp. 15-30.
- Giménez-Salinas, Esther (1999b). “La conciliación víctima-delincente: hacia un derecho penal reparador”. *La Mediación penal. Justicia i Societat*, núm. 19, pp. 69-85.
- Giménez-Salinas, Esther; Rodríguez Aida C. (2020). “Justicia restaurativa. Una respuesta al conflicto más humana, inclusiva i transformadora”. *Debats Catalunya Social*. Núm. 59, febrero de 2020.
- Giménez-Salinas, Esther (2023) *Un pasado con futuro*. En: Altarejos, Alberto José Olalde. *La praxis del programa de justicia restaurativa en Catalunya: narrativas, reflexiones y aprendizajes desde la facilitación*. pp. 37-52. Aranzadi/Civitas
- Giménez-Salinas, Esther, Olalde Altarejos, Alberto José, Albertí i Cortés, Mònica, Ruiz Sánchez, Ana Luisa. (2024). *Universidades restaurativas: guía básica para su desarrollo en España*.
- Gutiérrez Pérez, Antonio (2023). *Radiografía de la presencia femenina como rectoras*. Publicado el 18/05/2023. Disponible en: <https://redsocialededuca.net/presencia-femenina-como-rectoras>
- Hopkins, Belinda (2009). *Just Care. Restorative justice approaches to working with children in public care*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Karp, D. (2023). *Becoming a restorative university: The role of restorative justice in higher education*. *The International Journal of Restorative Justice*, 6. <https://doi.org/10.5553/TIJRJ.000175>

- Loredo Colunga, Marcos (2023). “La mediación en el ámbito Universitario: estado de la cuestión y perspectivas de futuro. A propósito de la Ley de Convivencia Universitaria”. *Actualidad civil*, (9), 5.
- Raga Marimon, Montserrat; Ferré Giró, Natàlia (2023). *Mediació amb l’Administració: una visió pràctica*. *Revista Catalana de Dret Públic*, 67, pp. 170-186.
- Rodríguez Giménez, Aida C. *La justicia restaurativa: una transformació ètica de la justícia penal tradicional*. 2024. Departament de Justícia i Qualitat Democràtica, Generalitat de Catalunya.
- Romero Seseña, Pablo (2023). “El Desarrollo de la justicia Restaurativa en España y su prohibición en casos de violencia sexual y de género: reflexiones a partir de la LO 10/2022 y la nueva Ley Foral de Navarra 4/2023”. *Revista de derecho penal y criminología*, 3ª Época, nº 30 (julio 2023), 305-327.
- Síndic de Greuges de Catalunya (2024). *Informe al Parlament 2023*, pp. 393 – 402. Disponible en: <https://www.sindic.cat/ca/page.asp?id=20>.
- UNODC, (2020). *Handbook on Restorative Justice Programmes*. Second Edition. United Nations.
- Vaandering, Dorothy (2014) “Relational Restorative Justice Pedagogy in Educator Professional Development”. *Curriculum Inquiry*, septiembre de 2014.
- Wemmers, Jo-Anne; Parent, Isabelle; Lachance Quirion, Marika (2023). “Restoring victims’ confidence: Victim-centered restorative practices”. *International Review of Victimology*, 29(3), 466-486.
- Zehr, Howard (1990). *Changing lenses: A new focus for crime and justice*. Herald Press.
- Zehr, Howard (2004). *Commentary: Restorative justice: Beyond victim-offender mediation*. *Conflict Resolution. Q.*, 22, 305.
- Zehr, Howard (2010). *Restorative justice, mediation, and ADR*. Zehr Institute for Restorative Justice blog. Disponible en: <https://emu.edu/now/restorative-justice/2010/08/13/restorative-justice-mediation-and-adr/>

DIÁLOGO PARA RESPONDER A LOS CONFLICTOS EN LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS UNIVERSITARIAS: LA SUPERACIÓN DEL ENFOQUE PUNITIVO¹

DIALOGUE TO RESPOND TO CONFLICTS IN UNIVERSITY EDUCATION COMMUNITIES: OVERCOMING THE PUNITIVE APPROACH

GEMA VARONA MARTÍNEZ

*Directora del Instituto Vasco de Criminología
Presidenta de la World Society of Victimology*

Sumario: 1. Introducción. 2. Contextualización. 3. Justicia restaurativa: más allá de la mediación. 4. Cultura restaurativa en las universidades: más allá de la reparación. 5. Conclusiones.

Resumen: Aunque no existe ninguna norma vinculante sobre la justicia restaurativa como respuesta a los conflictos en el ámbito universitario, la Ley 3/2022, de 24 de febrero, de convivencia universitaria, así como la creación anterior de las defensorías y otras unidades, junto con la Ley Orgánica 1/2025, de 2 de enero, de medidas en materia de eficiencia del Servicio Público de Justicia, permiten apoyar las prácticas restaurativas. Ello debe hacerse desde la comprensión de que la mediación no es justicia restaurativa y que la reparación no es exactamente restauratividad. Tras una breve contextualización, se explicarán estas diferencias, al tiempo que se señalarán las confluencias o convergencias que pueden contribuir a una cultura restaurativa en la Universidad.

¹ La autora agradece el aprendizaje conjunto realizado sobre estas cuestiones durante el Congreso Internacional sobre *Sexual violence on campus: prevention, detection and treatment*, realizado en la Facultad de Derecho de la Universidad Carlos III, los días 17 y 18 de octubre de 2024; la *Sesión sobre cultura restaurativa en los campus universitarios*, organizada por la Conferencia Española de Defensores Universitarios, el 23 de octubre de 2024; así como la *Jornada sobre justicia restaurativa y terapéutica. Análisis de los aspectos psicológicos implicados y propuesta de actuaciones en la comunidad universitaria*, organizada por la Unidad para la Igualdad de la Universidad de Sevilla, el 29 de octubre de 2024.

Palabras clave: resolución alternativa de conflictos, pedagogía restaurativa, cultura restaurativa, universidades.

Abstract: *Although there is no binding regulation on restorative justice as a response to conflicts in the university setting, Law 3/2022, of 24 February, on university coexistence, as well as the previous creation of ombudsmen's offices and other units, together with Organic Law 1/2025, of 2 January, on measures for the efficiency of the Public Justice Service, make it possible to support restorative practices. This should be done from the understanding that mediation is not restorative justice and that reparation is not exactly restorativeness. After a brief contextualisation, these differences will be explained, together with the confluences or convergences that can contribute to a restorative culture in our universities.*

Keywords: *alternative conflict resolution, restorative pedagogy, restorative culture, universities.*

1. INTRODUCCIÓN

Dentro de un contexto organizacional con un deber educativo, de convivencia y de cuidado, donde existen jerarquías, asimetrías de poder y miedos reputacionales, legales y financieros, en su caso, los conflictos en el ámbito universitario pueden ocurrir entre diferentes personas en todas sus combinaciones (estudiante, profesorado, personal técnico de gestión y administración de servicios, personal del comedor, limpieza, personal de los centros de prácticas, etcétera), sin perder de vista que un agente clave es la propia institución o la comunidad universitaria en sí misma.

Ninguna norma vinculante en el ámbito universitario hace referencia a la justicia restaurativa (Giménez-Salinas et al., 2024). Sin embargo, nos encontramos en un momento de cambio, desde un compromiso de gobernanza y una interpelación ética, con la aprobación de la Ley 3/2022, de 24 de febrero, de convivencia universitaria (Alcover de la Hera, 2023; Tamayo, 2023), así como con la creación anterior de instituciones tan relevantes en la comunidad universitaria, como las defensorías y otras unidades que gestionan conflictos diversos. Por tanto, el humus ya existente puede nutrirse también del conjunto de valores y prácticas de la justicia restaurativa, comprendiendo que la mediación no es justicia restaurativa y que la reparación no es exactamente restauratividad o restauración. Tras una breve contextualización, a lo largo de las siguientes páginas se explicarán estas diferencias, al tiempo que se señalarán las confluencias o convergencias que pueden contribuir a una cultura restaurativa en la Universidad.

2. CONTEXTUALIZACIÓN

Aunque suele afirmarse que los campus universitarios no son tan conflictivos como otros contextos organizacionales (Munuera et al., 2024), la ley de convivencia era necesaria porque, hasta el 25 de junio de 2020, estuvo en vigor un régimen disciplinario procedente del franquismo. Se trataba del Decreto de 8 de septiembre de 1954 por el que se aprobó el Reglamento de Disciplina Académica de los Centros Oficiales de Enseñanza Superior y de Enseñanza Técnica, dependientes del Ministerio de Educación Nacional, si bien el Real Decreto 898/1985, de 30 de abril, sobre el régimen del profesorado universitario, lo derogó parcialmente, aunque quedaron en vigor las disposiciones relativas al estudiantado (Munuera y Martínez, 2024).

En el Preámbulo de la Ley de convivencia universitaria se realiza una apuesta por fundamentar la vida en común más allá del régimen disciplinario, con mención de la prevención de conflictos, la mediación y la resolución pacífica de los mismos, a los cuales dedica su Título I. Tanto en el Preámbulo como en el cuerpo de la ley, se especifica que los principios que rigen los medios alternativos de solución de conflictos son los siguientes: la voluntariedad, la confidencialidad, la equidad, la imparcialidad, la buena fe y el respeto mutuo, la prevención y la prohibición de represalias, la flexibilidad, la calidad y la transparencia. Además, se menciona la necesidad de formación técnica de las personas mediadoras y la posibilidad de elaborar manuales de actuación. Así mismo, la ley crea las Comisiones de Convivencia. En el Título II se prevé la suspensión del procedimiento disciplinario si la Comisión de Convivencia entiende procedente el procedimiento de mediación al que deseen acogerse las partes (artículos 19. C y 22). Dicha Comisión también debe realizar un seguimiento de los acuerdos. Además, el órgano sancionador puede imponer, con ciertos límites, una medida sustitutiva de carácter educativo o recuperador en el caso de faltas graves. En todo caso, para la graduación de las sanciones, se tendrá en cuenta el reconocimiento de responsabilidad y la reparación del daño previamente al inicio del procedimiento disciplinario.

En definitiva, se aprecia la necesidad de coordinación ante la intervención de una miríada de instancias universitarias, desde los servicios de prevención de riesgos laborales, a los servicios de inspección, unidades de igualdad, diversidad, no discriminación, vicerrectorados implicados y defensorías, estas últimas no mencionadas en la ley de convivencia. No obstante, la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario se ocupa de las Defensorías como unidades básicas y, según su artículo 43. 4, “la defensoría universitaria se encargará de velar por el respeto de los derechos y las libertades del profesorado, estudiantado y personal técnico, de gestión y de administración y servicios, ante las actuaciones de los diferentes órganos y servicios universitarios, pudiendo asumir tareas de mediación, conciliación y buenos oficios. Sus actuaciones vendrán regidas por los principios de independencia, autonomía y confidencialidad”.

Toda esta normativa permite puntos de entrada a la justicia restaurativa, aunque con ciertas limitaciones. En concreto, en el campo de la violencia sexual, con el desarrollo de protocolos anteriores, la Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual, en sus artículos 18. 1 y 19, se refiere a la responsabilidad institucional en la detección de violencia sexuales con protocolos de detección, actuación, derivación y erradicación, conforme a los principios, entre otros, de diligencia debida, atención a la discriminación, accesibilidad, empoderamiento y participación. Además de los aspectos formativos universitarios, el artículo 59 alude a una colaboración coordinada entre diferentes administraciones y profesionales. Ahora bien, en línea con lo que ocurre en el sistema penal, la utilización de la justicia restaurativa (que no la mediación o conciliación) en este campo resulta controvertida, aunque existen claros partidarios de utilizar enfoques restaurativos para el acoso en la universidad y otras formas de violencia de género (Hernández, 2023), siempre con precauciones, e incluso extendiendo la posibilidad de tratar casos producidos fuera de la misma (Munuera y Martínez, 2024), así como de formar a los estudiantes en la gestión pacífica de este tipo de conflictos (Munuera et al., 2024).

Como ya se ha indicado anteriormente, el presente artículo apoya estas ideas y tiene como objetivo explicar en qué consiste la justicia restaurativa, como enfoque ético-práctico en el ámbito universitario, y cómo difiere de la mediación y la reparación, entendidas ambas en sentido jurídico estricto, para su desarrollo adecuado dentro de una cultura restaurativa, sustentada en la evidencia científica (Varona et al., 2024; Cremin y Guilherme, 2016; Lederach, 2005).

3. JUSTICIA RESTAURATIVA: MÁS ALLÁ DE LA MEDIACIÓN

Como movimiento social y cultural (Vasilescu, 2023), basado en un conjunto de valores y principios, la justicia restaurativa ha cumplido recientemente medio siglo, desde que comenzó a aplicarse en la justicia penal con el llamado caso Kitchener (también conocido como caso Elmira), en Ontario (Canadá). Ese movimiento socio-cultural ha dado lugar en la actualidad a un conjunto de dinámicas, prácticas y políticas públicas, en todo el mundo, avaladas por estándares de buenas prácticas a escala de las Naciones Unidas y el Consejo de Europa. Como ya se ha explicado en otros trabajos (Varona, 2023), la justicia restaurativa surgió desde la insatisfacción de diversos profesionales, en su día a día con ofensores y víctimas, y la concienciación de que se podía actuar de otra manera para provocar menos daños. Se trataba de una idea muy sencilla, pero contra intuitiva en un sistema penal que tiende a separar, no a conectar. La idea era dialogar, con ayuda de un tercero, y conversar para reparar. En dicho experimento de Kitchener, dos adolescentes se reunieron y repararon a cada una de las veintidós personas cuyos bienes habían destrozado en un contexto de borrachera. Mark Yantzi (2005), un joven menonita, oficial de *probation*, junto con un trabajador de prisiones, Dave Worth, fueron a cada una de las casas de las víctimas, acompañando a los jóvenes

que querían reparar de algún modo. La experiencia fue tan positiva que Yantzi fue encargado de continuarla. Dicha experiencia no hubiera sido posible sin la receptividad y colaboración del juez del caso, Gordon McConnell, quien siguió apoyando la justicia restaurativa hasta su muerte en 2019. Además, el Código penal canadiense se reformó para abrir la posibilidad a este tipo de respuestas. A lo largo de toda su carrera, Yantzi se encontró con víctimas de delitos muy graves y con sus responsables, algunos de ellos también víctimas de hechos terribles en su infancia, atrapados en un círculo de violencia que, sin embargo, no impedía la responsabilización restaurativa, en un trabajo conjunto con la sociedad. Tras jubilarse, siguió trabajando en proyectos pioneros, como la aplicación de la justicia restaurativa en violencia sexual, cuyos efectos se extienden a víctimas directas e indirectas, incluso intergeneracionalmente (Gervais y Johnston, 2022).

Aunque en un principio, se cuestionaron los límites y objetivos iniciales de los primeros proyectos restaurativos, así como la selección e idoneidad de los casos, los cincuenta años de historia de la justicia restaurativa han permitido múltiples evaluaciones e investigaciones para llegar a la constatación empírica de la adaptabilidad y flexibilidad de los programas, sin perjuicio de la desigualdad en el acceso a los mismos, para cuya minoración se necesitan políticas públicas de sensibilización y capacitación, con recursos suficientes. De ahí la propuesta de algunas personas expertas de una regulación mínima específica en el campo penal, quizá siguiendo la estela pionera de la Comunidad navarra en relación con prácticas restaurativas más amplias, más allá de menciones puntuales a la justicia restaurativa en la Ley del Estatuto de la Víctima. En todo caso, también existen sombras sobre una excesiva institucionalización de la justicia restaurativa, así como una falta de recursos y de evaluaciones del seguimiento de los estándares internacionales en la materia. Por otra parte, la justicia restaurativa también se relaciona de forma diversa con otras formas de justicia innovadora en diferentes planos y contextos, como la justicia procedimental (comprendiendo la confianza institucional), la justicia terapéutica (con un enfoque en los problemas de fondo de salud individual y colectiva), la justicia transicional (tras graves violaciones de derechos humanos) y la justicia transformadora (en relación con injusticias sistémicas e históricas).

Aunque no existe un acuerdo en la literatura científica sobre la definición de la justicia restaurativa, podemos considerar una norma jurídicamente vinculante que la define como cualquier proceso que permita a la víctima y al infractor participar activamente, si dan su consentimiento libremente para ello, en la solución de los problemas resultantes de la infracción con la ayuda de una persona facilitadora imparcial (Directiva 2012/29/UE por la que se establecen normas mínimas sobre los derechos, el apoyo y la protección de las víctimas de delitos, artículo 2. 1 d), transpuesta al ordenamiento español por la Ley 4/2015 Estatuto de la Víctima (véase su artículo 15)). Por su parte, el Manual de Programas de Justicia Restaurativa de las Naciones Unidas, en su edición de 2020, la define como un enfoque que ofrece a los infractores, las víctimas y la comunidad una vía alternativa a la justicia. Promueve la participación segura de las víctimas en

la resolución de la situación y permite a las personas que aceptan la responsabilidad por el daño causado por sus actos la oportunidad de responsabilizarse ante aquellos a quienes han perjudicado, con base en el reconocimiento de que el comportamiento infractor no sólo viola la norma, sino que también perjudica a las víctimas y a la comunidad.

En dicho Manual se recogen los principios de voluntariedad, inclusión, participación comprometida, confidencialidad y diálogo respetuoso, todo ello desde un prisma reparador/preventivo, en un sentido de restauratividad. Estos principios, que pueden recordar a los recogidos para la mediación en la ley de convivencia universitaria, tienen matices diferentes en justicia restaurativa, según se explica por el comité de estándares y valores del Foro Europeo de Justicia Restaurativa², la organización internacional, dentro y fuera de Europa, que reúne al mayor número de teóricos, investigadores, profesionales, activistas, técnicos y gestores de proyectos, prácticas y políticas restaurativas.

La justicia restaurativa, que no es solo justicia penal sino también social, se ha desarrollado ampliamente fuera del sistema penal, en el ámbito comunitario y educativo, particularmente en los países anglosajones en los que surgió, si bien con ciertos elementos culturales de las comunidades indígenas o primeras naciones (valores colectivos y de reconciliación). Esas minorías, sin embargo, están sobrerrepresentadas en los sistemas penales que no pueden evitar inercias discriminatorias, generando más daño. Fuera del ámbito penal, como es el educativo, algunos autores prefieren hablar de *prácticas* restaurativas, más que de *justicia* restaurativa.

Queda, en todo caso, la pregunta de cómo diferenciar lo que, durante mucho tiempo, se ha tendido a identificar: mediación y justicia restaurativa. Puede decirse que la mediación es una técnica dentro de la justicia restaurativa, mientras que la justicia restaurativa sería un conjunto más amplio de principios y valores, donde se supera la bilateralidad para implicar activamente a la comunidad, en su caso universitaria, como *locus* de los conflictos, pero también como *locus* de restauración y prevención.

Aludiendo a imágenes que puedan representar la justicia restaurativa, en toda su complejidad, estaría la idea de un cambio de lente o paradigma; una suerte de arte del *kintsugi*; una justicia que ve a las personas y no solo la ley o el protocolo; una opción más, una encrucijada de caminos; o un puente que permite el acercamiento o recuerda que estamos unidos por el mismo mar, más allá de las fronteras. Se trata de una justicia donde se crea una red de relaciones seguras, basadas en la confianza y la confidencialidad, para poder conversar con honestidad, sinceridad, parresia y compromiso.

En todo caso, dicha confidencialidad no es secretismo ni impide la evaluación de los procesos restaurativos para aprender de forma conjunta y defender su valor público porque la justicia restaurativa no debe identificarse con privatización

² Véase en <https://www.euforumrj.org/en>.

de la justicia o banalización del daño (“irse de rositas”). En realidad, la justicia restaurativa no es el camino más sencillo porque implica un autoconocimiento y reflexión sobre lo sucedido y un querer hacerse cargo, con apoyo de los demás. En ese sentido, sería una rosa llena de espinas, en lo que se ha denominado como el “dolor restaurativo” que permite la conexión voluntaria, no impuesta, con el “otro” difícil (aquel a quien se ha dañado o quien ha hecho daño). Numerosas investigaciones empíricas (Aertsen et al., 2025) documentan esta especie de alquimia donde no es necesario llegar a un acuerdo y el proceso en sí mismo de conversar, directa o indirectamente, conlleva un germen de restauratividad, con integración de la comunidad como motor de cambio y corresponsable de lo sucedido, más allá de implicaciones jurídicas. Además, la justicia restaurativa prima formatos de diálogo más grupales como los talleres, círculos, paneles, itinerarios o recorridos, etcétera, no desde la idea de una igualdad de las partes, sino de la igualdad de la dignidad de las personas a las que se les reconoce la capacidad de cambiar, con soporte de recursos sociales y organizacionales, para transformar también las condiciones que hicieron posible el daño de cara a su prevención (Parker-Shandal, 2023).

Para todo ello, aunque existe un enfoque constructivo positivo, no se parte del prisma de la mediación de “todos ganan” o de la mera gestión de riesgos, sino de responsabilización y minimización de daños porque se entienden, de forma interrelacionada, las necesidades individuales, comunitarias e institucionales en juego que generan dichos daños. Por ello, en casos de gran dañosidad o asimetría de poder, los estándares internacionales recomiendan la co-facilitación, la supervisión, la formación específica, la preparación individual pausada, el acompañamiento durante todo el proceso, la recomendación y derivación a programas o terapias previas o simultáneas, entre otros.

La comunidad universitaria es parte de la justicia restaurativa, no en su rol de gestor de conflictos o facilitadora de justicia restaurativa, sino también como comunidad organizativa, educativa y de aprendizaje implicada cuyos valores clave le dan un sentido ético y social que rebasa el ámbito público e implica a todos los sectores sociales. Las evaluaciones realizadas sobre la contribución al cambio de la justicia restaurativa tratan de apreciar sus dimensiones:

- a. terapéutica (en relación con la atención y respuesta más adecuada a las necesidades en juego respecto de la diversidad de daños, materiales, económicos, emocionales, personales, colectivos..., más o menos tangibles, de los distintos agentes implicados);
- b. pedagógica (en cuanto al valor de la no violencia en la respuesta a los conflictos, la reconstrucción de relaciones de confianza y convivencia pacífica y justa) (Rosenberg, 2019; Riggs-Zeigen, Larson y Deyer, 2023);
- c. de justicia (para nombrar y reconocer la injusticia experimentada y hacerse cargo de ella de forma reparadora-preventiva); y

- d. profundamente dialógica (con participación honesta e inclusiva, rompiendo un pensamiento dualista que impide los matices y la colaboración con la apertura a perspectivas no tenidas en cuenta)³.

4. CULTURA RESTAURATIVA EN LAS UNIVERSIDADES: MÁS ALLÁ DE LA REPARACIÓN

Las personas que pertenecemos a la universidad solemos hablar de “la casa”, una casa que debe acoger a aquellas personas que han cometido un daño y a aquellas que lo han sufrido, con la esperanza de restaurar relaciones que van más allá de lo interpersonal (Damus, 2024). Es curioso que, en cierta forma, las personas que hemos realizado investigaciones universitarias en el campo de la justicia restaurativa (por ejemplo, sobre su aplicación a crímenes internacionales, violencia política o delitos graves) hayamos empezado la casa por el tejado y no hayamos reflexionado sobre su aplicación en el hábitat de los campus que, para entender bien sus aspectos organizacionales y culturales, es también *domus*.

Sin embargo, ante el desarrollo actual de las normas de convivencia y el papel de las defensorías, resulta vital considerar la incorporación de lo restaurativo para ir más allá de un entendimiento meramente disciplinario de los conflictos o simplemente extrajudicial. El término restauratividad (*restorativeness*) es diferente que la reparación en términos jurídicos y lo es porque supone una implicación comunitaria, unos cuidados colectivos, además de cuestionar la separación entre prevención y reparación (una forma de reparación que piden muchas víctimas son las garantías de no repetición, el “nunca más contra nadie más”). Así mismo, se trata de una reparación que aspira a ser individualizada y personalizada, en línea con los estándares internacionales victimológicos, de forma que permite la flexibilidad y la creatividad para poder proponer formas de reparación conjunta, de forma no impuesta, sino como procesos de responsabilización activa, donde pueden cruzarse los itinerarios de desvictimización y de reintegración a la comunidad universitaria (Waghid y Waghid, 2019).

Con una reflexión profunda sobre los conceptos de eficacia, legitimidad y papel del derecho, el concepto de restauratividad es explicado de forma clara por el experto facilitador, Raúl Calvo (2023), quien aclara que no todo lo extrajudicial tiene que ser restaurativo ni todo lo restaurativo extrajudicial. Para este autor, la restauratividad implica la reconstrucción compartida de relaciones desde la asunción de daños tangibles e intangibles, como puede ser la traición de la confianza (institucional) o la sensación de inseguridad o menosprecio. El conflicto es más que el caso jurídico o disciplinario y en el espacio restaurativo no se parte de la búsqueda de un culpable, sino de las necesidades que generan los

³ Sobre estas dimensiones, véase la herramienta en abierto Estimatu del Laboratorio de Teoría y Práctica de Justicia Restaurativa en <https://www.ehu.eus/es/web/ivac/estimatu>.

daños producidos, precisamente para no causar más daños o para no derivarlos, despreocupadamente, a otros lugares fuera de la Universidad. Por todo ello, la restauratividad pasa del monólogo al diálogo, para que las personas puedan ser participantes activos, no solo partes. Ello puede permitir un reconocimiento mutuo, evitando una actitud defensiva que impide la escucha del otro y el entendimiento del impacto de lo sucedido. Favorece también que las personas pasen de tener una obligación, normalmente impuesta, a sentirse obligadas y, por tanto, trascender la lógica del pasado, lleno de resentimiento o miedo, hacia una lógica del futuro, desde el aprendizaje de lo que se ha hecho mal o se podía haber evitado (Karp y Schachter, 2018).

Raúl Calvo (2023) insiste en que las relaciones humanas deberían tender a ser colaborativas porque las personas tenemos intereses comunes y, en todo caso, contamos con la posibilidad de crear bienes comunes. Además, cuando haya conflictos, podemos aprender a resolverlos de forma menos dañina y más constructiva. En este sentido, la justicia restaurativa se ha visto influida, también para su aplicación en entornos educativos, por la teoría de la pirámide regulatoria de Braithwaite (2017) y la ventana de disciplina social de Wachtel (2013). Ambas nos ayudan a entender que, con la evidencia y la ética en la mano, las respuestas punitivas deben reducirse.

Para Braithwaite (2017), el punto crucial consiste en que una regulación de las respuestas a los conflictos supone un modelo dinámico en el que se intenta la persuasión y el desarrollo de capacidades antes de escalar por una pirámide de niveles crecientes de castigo (que deberían corresponderte con la parte más estrecha de la pirámide, su cúspide). Braithwaite también indica que, por muy grave que sea el daño, la respuesta menos dañina puede ser intentar primero el diálogo para abordarlo y anular esa posibilidad sólo si existen razones de peso, como la continuación del daño o la falta de voluntad de colaboración. Una respuesta más eficiente receptiva puede implicar que, a medida que ascendemos en la pirámide ante un fracaso para provocar el cambio y la reparación, podemos llegar a un punto en que dicho cambio y reparación finalmente se produzcan. Hay que apoyar y reconocer ese camino hacia el cambio, aunque sean pequeños pasos, al igual que se reprocha y tiene consecuencias el no cumplimiento de los acuerdos de reparación a que se ha llegado. Esta regulación receptiva propone una forma de conciliar la evidencia empírica clara de que determinados tipos de sanciones a veces funcionan y, otras veces, son contraproducentes. El fracaso de una respuesta u otra no obedece, en ocasiones, a algo intencional de las personas afectadas, sino al propio contexto o sistema en que se insertan que hace que sea, más o menos, complicada la restauratividad mencionada (Karp, 2023).

En todo caso, Braithwaite recuerda que, al recurrir a formas de control social más coercitivas y menos respetuosas sólo cuando se ha intentado primero el diálogo, dicho control coercitivo llega a considerarse justo y, cuando la regulación se considera más legítima y más justa, desde el punto de vista del procedimiento, es más probable que se cumpla la ley. Por lo tanto, privilegiar la justicia

restaurativa en la base de la pirámide genera legitimidad y, por lo tanto, el cumplimiento de las normas. Así mismo, pueden ahorrarse costes humanos de un procedimiento farragoso, incentivando al cumplimiento porque hay un autocontrol (Sopcak y Hood, 2022).

Por su parte, y con la aplicación concreta de su teoría en centros educativos, Wachtel (2013) describe los enfoques restaurativos como un alejamiento de las formas tradicionales de control social que pueden experimentarse como punitivas u opresivas. Las intervenciones restaurativas tratan cada incidente como una oportunidad de aprendizaje y crecimiento, y se centran en procesos participativos de aprendizaje y toma de decisiones. La ventana de la disciplina social es un concepto fundamental en la práctica restaurativa y permite pensar cómo nos comunicamos con los demás. El objetivo cuando se trabaja de forma restaurativa es trabajar con los demás para lograr un desafío grande y un apoyo grande. Este enfoque se caracteriza por hacer cosas *con* las personas, en lugar de *a* las personas o *para* las personas (McMahon et al., 2023).

La idea de una cultura restaurativa se ha visto reforzada con la Declaración de 2021 de los Ministros de Justicia del Consejo de Europa sobre el papel de la justicia restaurativa, incluyendo la necesidad de que forme parte del currículum y la enseñanza universitaria de los operadores jurídicos y otras profesiones, como los trabajadores sociales o psicólogos. En esta misma dirección, las consejeras de justicia de Navarra, País Vasco y Cataluña, y recientemente, la de Canarias –aunque de forma separada–, firmaron la Declaración de Donostia/San Sebastián por una cultura restaurativa, el 21 de noviembre de 2023⁴.

5. CONCLUSIONES

Si nos tomamos la convivencia en serio en nuestros campus y aunque la justicia restaurativa no es una solución para todos los problemas ni una opción para todas las personas, es una oportunidad que ha sido ya evaluada como eficiente y coherente con la misión y valores universitarios. La justicia restaurativa, como proceso siempre inacabado con el espíritu comprometido de Sísifo y la convicción esperanzadora en la capacidad colaborativa de las personas para el cambio, con sus idas y venidas, invita a conversaciones significativas, donde las preguntas abiertas y los matices son claves, como pasos hacia un horizonte (Lyubanski et al, 20229).

La justicia restaurativa permite tratar a las personas, con reconocimiento y consideración, y reducir las respuestas punitivas que resultan banales e ineficientes. La justicia restaurativa, sin perjuicio de limitaciones y riesgos controlables, ha demostrado tomarse más en serio los conflictos, para no agravarlos, y, además, abre una puerta de compromiso permanente al servicio de la socie-

⁴ Véase en la web el Laboratorio de Teoría y Práctica de Justicia Restaurativa de la UPV/EHU.

dad, con la convicción de que la educación genera colaboración para el cambio ante necesidades reales, en un mundo polarizado, cada vez más violento. En esos escenarios de conflicto abierto vemos que, sin modelos y espacios cotidianos para la convivencia en paz y justicia (Sweeney, 2022), no puede florecer la educación dialógica y sí el monólogo y la destrucción.

REFERENCIAS

- Aertsen, I., Keenan, M., Mazzucato, C. y Varona, G. (Eds.). (2025). *Restorative justice in institutional settings* (en prensa).
- Alcover de la Hera, C. M. (2023). La mediación en el marco de la Ley 3/2022 de convivencia universitaria. *Rued@: Universidad, Ética y Derechos*, 8, 75–88.
- Braithwaite, J. (2017). Types of responsiveness. En P. Drahos (Ed.), *Regulatory theory: Foundations and applications* (pp. 117–132). Australian National University.
- Calvo, R. (2023). Restorative Justice: A new starting point, a new arrival point. *Revista de Victimología*, 15, 9–24.
- Cremin, H. y Guilherme, A. (2016). Violence in schools: Perspectives (and hope) from Galtung and Buber. *Educational Philosophy and Theory*, 48(11), 1123–1137.
- Damus, O. (2024). Regenerative and restorative pedagogy: The foundation of a new contract for cognitive justice. *PROSPECTS*, 1–9.
- Gervais, C. L. y Johnston, M. S. (2022). Reconsidering reconciliation within families of youth who sexually offend. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(11–12).
- Giménez-Salinas, E., Olalde, A., Albertí, M. y Ruiz Sánchez, A. L. (2024). *Universidades restaurativas: guía básica para su desarrollo en España*. Pacto de Convivencia.
- Hernández, M. I. (2023). *Resolución de conflictos, justicia restaurativa y atención a la violencia de género en ámbitos universitarios*. UNAM.
- Karp, D. R. (2023). Becoming a Restorative University. PhD at the School of Leadership and Education Sciences. <https://digital.sandiego.edu/soles-faculty/41>.
- Karp, D. R. y Schachter, M. (2018). Restorative justice in universities: Case studies of what works with restorative responses to student misconduct. En *Routledge international handbook of restorative justice* (pp. 247–263). Routledge.
- Lederach, J. P. (2005). *The moral imagination: The art and soul of building peace*. Oxford University Press.
- Lyubansky, M., Mete, G., Ho, G., Shin, E. y Ambreen, Y. (2022). Developing a more restorative pedagogy: Aligning restorative justice teaching with restorative justice principles. En *Restorative Justice: Promoting Peace and Wellbeing* (pp. 79–106). Springer International Publishing.
- McMahon, S., Ahmed, Z. y Bemiller, M. (2023). Restorative pedagogy to build community in the classroom: Autoethnographic reflections from Faculty. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 35(2), 245–257.
- Munuera, P. y Martínez-López, J. Á. (2024). Acoso en la universidad española: un análisis de casos. *Mediaciones Sociales*, 23, e-95503. <https://doi.org/10.5209/meso.95503>

- Munuera, P., Martínez-López, J.A., Molina, J. y Costa e Silva, A.M. (2024). Percepción y gestión de los conflictos en estudiantes universitarios españoles y portugueses. *Revista de Investigación Educativa*, 42(2). <https://doi.org/10.6018/rie.563891>
- Parker-Shandal, C. A. (2023). The pedagogical value of conflict: Dialogue and dissonance in restorative classrooms. En *Restorative Justice in the Classroom: Liberating Students' Voices Through Relational Pedagogy* (pp. 131-165). Springer International Publishing.
- Riggs-Zeigen, L., Larson, E. y Deyer, T. (2023). Lean on Me: Developing restorative thinking in online higher education faculty. *Transformative Dialogues: Teaching and Learning Journal*, 16(1).
- Rosenberg, M. B. (2019). *Comunicación no violenta: un lenguaje de vida*. PuddleDancer Press.
- Sopcak, P. y Hood, K. (2022). Building a culture of restorative practice and restorative responses to academic misconduct. En *Academic integrity in Canada: An enduring and essential challenge* (pp. 553-571). Springer International Publishing.
- Sweeney, R. (2022). Restorative pedagogy in the university criminology classroom: Learning about restorative justice with restorative practices and values. *Laws*, 11(4), 58.
- Tamayo, S. (2023). La implantación de la mediación en las normas de convivencia en las universidades. En Vázquez de Castro, E., Estancona, A. y Vega, P. (Eds.), *Mediación y convivencia: Nuevos retos y nuevas oportunidades* (pp. 195-230). Conferencia Internacional Universitaria para el Estudio de la Mediación y el Conflicto (CUEMYC).
- Varona, G. (2025, en prensa). Las universidades como locus de violencia sexual y reparación: Un enfoque pedagógico.
- Varona, G. (Ed.) (2023). *Repensar la justicia restaurativa desde la diversidad: claves para su desarrollo práctico e investigación teórica y aplicada*. Tirant lo Blanch.
- Varona, G. et al. (2024). *Valorar construir convivencia: evaluación externa del servicio público de justicia restaurativa de Navarra*. Laboratorio de Teoría y Práctica de Justicia Restaurativa.
- Vasilescu, C. (Ed.). (2023). *A journey around restorative cities in the world: A travel guide*. European Forum for Restorative Justice.
- Wachtel T (2013) 'Defining Restorative'. International Institute for Restorative Practices. Cumbria. https://www.kipp.org/wp-content/uploads/2016/11/Principles_and_Practices_of_Restorative_Justice_in_Schools_Defining_Restorative.pdf
- Waghid, Y. y Waghid, Y. (2019). Ubuntu caring: Cultivating moral, compassionate, and restorative justice in university education. En *Towards a Philosophy of Caring in Higher Education: Pedagogy and Nuances of Care* (pp. 89-96). Springer.

LOS CONFLICTOS EN LA UNIVERSIDAD, SOLUCIONES Y PROPUESTAS. LA MEDIACIÓN COMO HERRAMIENTA DE GESTIÓN/SOLUCIÓN DE CONFLICTOS (INFORME)

ENCUENTRO DE DEFENSORÍAS UNIVERSITARIAS

MARTA CANTOS PARDO¹

Profesora Ayudante Doctora

Universitat de València

Cátedra Institucional para la Cultura de la Mediación UV-GVA

Sumario: Introducción. 1. Los conflictos en la universidad y sus tipos. 1.1. Factores. 1.2. Elementos caracterizadores. 1.3 Categorías de conflictos. A. Clasificación según los sujetos. B. Clasificación según el objeto y/o las causas que originan el conflicto. 2. Cauces para la gestión y solución de los conflictos en la universidad. 2.1. Diferentes sistemas de gestión de conflictos. 2.1.1. Un nivel de protección «natural» u ordinario. 2.1.2. Un nivel de protección «reforzado». 2.1. Problemas de los actuales sistemas de gestión de conflictos. 2.3. Propuestas y posibles soluciones: ¿ventanilla única, sí o no? 2.3.1. Modelo con múltiples ventanillas o en paralelo. 2.3.2. Modelo de ventanilla única con entrada única o secuencial. 3. La mediación como herramienta para resolver los conflictos en la universidad. 3.1. La mediación en el entorno universitario. 3.2. La mediación en la universidad tras la LUC y la LOSU. 3.2.1. La mediación para la solución de conflictos de convivencia. 3.2.2. La mediación en los casos de expediente disciplinario del estudiantado. 4. Conclusiones 5. Normativa y bibliografía.

¹ Este informe se ha realizado en el marco de la Cátedra Institucional para la Cultura de la Mediación UV-GVA, Directora Dra. Dra. h.c. mult Silvia Barona Vilar.

Resumen: La Universidad no solo es una comunidad educativa e investigadora, sino que también constituye una comunidad de convivencia que cuenta con unas características propias muy particulares. En estas circunstancias, las controversias que surgen son muy dispares, desde el punto de vista subjetivo y objetivo. Por ello, son necesarios unos cauces de gestión de los conflictos adaptados que permitan responder a la variedad de conflictos que pueden surgir. Los actuales sistemas de gestión de conflictos presentan algunos problemas y deficiencias, derivados fundamentalmente de la multiplicidad de procedimientos y órganos. En este Informe se recogen algunas propuestas de mejora y se presenta la mediación como una herramienta para la resolución de los conflictos en la Universidad, teniendo en cuenta los recientes cambios legislativos y las posibilidades que se abren para las Universidades.

Palabras clave: Conflictos, universidad, mediación gestión, solución

Abstract: The University is not only an educational and research community but also a community of coexistence with its own very particular characteristics. Under these circumstances, the disputes that arise are highly diverse, both from a subjective and objective perspective. Therefore, it is necessary to have conflict management mechanisms that are tailored to address the variety of conflicts that may emerge. Current conflict management systems exhibit certain problems and deficiencies, mainly stemming from the multiplicity of procedures and bodies involved. This Report outlines some proposals for improvement and introduces mediation as a tool for conflict resolution within the University, taking into account recent legislative changes and the new opportunities available to universities.

Keywords: Conflicts, university, mediation, management, resolution

1. INTRODUCCIÓN

La Universidad es una organización compleja y poliédrica, la cual se encuentra permeada por la sociedad en la que desarrolla sus funciones, a la que debiera transferirle no solo conocimientos, sino también valores que favorezcan comunidades más justas, pacíficas, igualitarias, etc. (ROSALES ÁLAMO, GARCÍA VILLALUENGA).

La mediación se define como un proceso de gestión y de solución de controversias en el que dos o más personas, de forma voluntaria, pretenden alcanzar por sí mismas un acuerdo con la intervención del tercero, ajeno al conflicto (BARONA VILAR, 2022A).

La mediación es una herramienta muy beneficiosa para la resolución y gestión de conflictos en la sociedad, en general, y en la Universidad, en particular. Conscientes de ello, desde las instituciones públicas se han promulgado normas que pretenden avanzar en su implementación, como es el caso, en el ámbito au-

tonómico, de la Ley 24/2018, de 5 de diciembre, de mediación de la Comunitat Valenciana y el Decreto 55/2021, de 23 de abril, del Consell, de aprobación del Reglamento de mediación de la Comunitat Valenciana.

En el ámbito estatal y en relación con el ámbito universitario, recientemente han entrado en vigor la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (en adelante, “LOSU”) y la Ley 3/2022, de 24 de febrero, de convivencia universitaria (en adelante, “LCU”), las cuales hacen referencia a la mediación y a otros medios alternativos/adecuados para la resolución de conflictos (MASC), como formas de resolver las controversias que puedan surgir en este entorno.

La implementación de las novedades que estas dos últimas leyes recogen ha generado importantes debates en los diferentes foros universitarios, pues se reconoce cierta autonomía a las Universidades, por lo que la normativa interna de cada una de ellas debe regular muchos aspectos que quedan a su discreción.

El Encuentro titulado “Conflictos en la Universidad, soluciones y propuestas. La mediación como herramienta de gestión/solución de conflictos”, organizado por la Cátedra Institucional para la Cultura de la Mediación UV-GVA, en colaboración con la Sindicatura de Greuges de la Universitat de València, reunió en Valencia el pasado 31 de marzo de 2023, en el contexto de la VI Semana de la mediación en la Comunidad Valenciana, a Defensores Universitarios de Universidades de toda España. En esta jornada se trataron las cuestiones más problemáticas y los retos que se le presentan a las Universidades Españolas, teniendo en cuenta los últimos cambios legislativos y las estructuras preexistentes.

Para la elaboración de este informe se han tenido en cuenta las Notas del Encuentro facilitadas por los Defensores Universitarios participantes, así como las opiniones expresadas en el mismo. No obstante, no todas las consideraciones que aquí se recogen son compartidas por todos los ponentes en el Encuentro, el cual sirvió de foro de debate para poner en común sus experiencias y las líneas de actuación de las diferentes Universidades españolas.

Los ponentes que participaron fueron:

1. Juan José Vera Martínez (Universidad de Murcia)
2. Rafael de la Orden Jiménez (Universidad Complutense de Madrid)
3. Ana Tarrio Tóbar (Universidad de A Coruña)
4. Ágata María Sanz Hermida (Universidad de Castilla la Mancha)
5. Francisco López Benet (Universitat Jaume I de Castelló)
6. Pedro Femenía López (Universidad de Alicante)
7. Verónica López Yagüe (Universidad de Alicante)
8. Adela Serra Rodríguez (Universitat de València)
9. Esther Pillado González (Universidad de Vigo)

10. Sarah J. Sánchez Heidenreich (Universidad de Almería)
11. Ana Rodríguez Tirado (Universidad de Cádiz)
12. Ana Belén Anquela Julián (Universitat Politècnica de València)
13. Francisco Baena Villodres (Universidad de Jaén).

A todos ellos se agradece su participación y colaboración en el Encuentro, así como en la elaboración de este informe.

2. LOS CONFLICTOS EN LA UNIVERSIDAD Y SUS TIPOS

La Universidad es una institución compleja que *de facto* constituye una comunidad, que cuenta con unas características determinadas que la diferencian de otros tipos de comunidades. De esta forma, en la Universidad se dan unas dinámicas conflictivas particulares que generan controversias, afectadas y favorecidas por factores de diverso tipo. Asimismo, existe un conjunto de elementos que caracteriza los conflictos que surgen en este entorno. A continuación, se exponen tanto estos factores como sus características.

2.1. FACTORES

Los factores que pueden propiciar el conflicto en este ámbito son muy variados. Entre ellos, con carácter no limitativo, se pueden reseñar los siguientes (FEMENÍA LÓPEZ):

1. **Extensión temporal de las relaciones.** La estrecha y prolongada relación entre las personas y grupos con distintas funciones. Así, se dan casos en los que las personas tienen un contacto diario durante años, como en el caso del alumnado que pertenece a un mismo grupo de un grado o el profesorado que pertenece a un mismo departamento.
2. **Funcionamiento de la estructura universitaria y existencia de múltiples roles en una misma persona.** En la Universidad se produce una concurrencia de diferentes roles en determinados sujetos, lo que en muchas ocasiones supone el establecimiento de una jerarquía formal —no material— que puede propiciar el conflicto. Por ejemplo, los representantes del estudiantado en las clases, Centros o Universidad cuentan con el rol de alumnos/as y representantes de estos/as; también, muchos cargos universitarios se atribuyen al personal docente, por lo que cuentan con la condición propia de su cargo y la de profesor/a.
3. **Existencia de recursos limitados.** El carácter limitado de los recursos se manifiesta tanto en el ámbito material como en el personal. Esta limitación en algunos casos responde a una escasez verdadera, como cuando el personal de administración es insuficiente para desempeñar el volumen

de trabajo asignado, o ficticia, por ejemplo, derivada de la competitividad que puede existir entre estudiantes de una misma titulación.

2.2. ELEMENTOS CARACTERIZADORES

Asimismo, convergen un conjunto de elementos caracterizadores de los conflictos que surgen en el entorno universitario. Entre estos, podemos destacar (FEMENÍA LÓPEZ):

1. **La coexistencia de colectivos con intereses diferentes entre los que se produce una interacción continua.** Este es el caso del alumnado y el profesorado que, aunque pertenece a una misma institución, la Universidad, tiene intereses distintos y en algunos casos oponibles.
2. **La existencia de intereses y objetivos comunes que son perseguidos y en algunos casos disputados por los miembros de un mismo colectivo.** *Verbigracia*, esta situación se genera entre los/las alumnos/as respecto a la asignación de puestos en prácticas externas o destinos de movilidad internacional.
3. **La enorme influencia que tienen las interpretaciones subjetivas, percepciones, posiciones y poderes que pueden concurrir en la “oponibilidad de los intereses”.** De esta forma, en muchos casos, surgen posturas totalmente encontradas bajo el argumento de que la posición de una parte obstaculiza u obstruye los intereses de la otra. Detrás de estas situaciones en ocasiones existen patrones de relación amigo-enemigo.
4. **La canalización o gestión de determinados conflictos ante entidades que gestionan los intereses de determinados colectivos,** como son sindicatos, organizaciones de estudiantes y departamentos, que actúan como grupos de presión en procesos organizados de consenso y resolución de conflictos (mesas negociadoras, huelgas, etc.).

2.3. CATEGORÍAS DE CONFLICTOS

La categorización de los conflictos que pueden surgir en la Universidad necesariamente debe realizarse teniendo en cuenta diferentes criterios. Seguidamente, se ofrecen dos clasificaciones que atienen a dos parámetros diferentes, la primera, que se basa en quiénes son los sujetos intervinientes y, la segunda, que se refiere al objeto y/o causas del conflicto.

A. CLASIFICACIÓN SEGÚN LOS SUJETOS

TIPO DE CONFLICTO	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS
Entre “iguales” pertenecientes a un mismo colectivo	Aparecen entre miembros de un mismo colectivo, que se encuentran en el mismo nivel jerárquico.	– Conflictos entre alumnos/as respecto a la elección del delegado de clase.
Entre “desiguales” pertenecientes a un mismo colectivo	Surgen entre miembros de un mismo colectivo, que se encuentran en diferente nivel jerárquico, pese a que la jerarquía no siempre sea formal o se encuentre institucionalizada.	– Conflicto entre un/a Jefe/a de Sección y un/a administrativo/a sobre la realización de una tarea de gestión. – Controversia entre un/a catedrático/a y un/a ayudante doctor/a sobre la atribución de un despacho.
Entre miembros de distinto colectivo	Se generan entre miembros de los diferentes colectivos, entendiendo por colectivos los siguientes: (i) Personal Docente e investigador (PDI) o profesorado, (ii) Personal de Administración y Servicios (PAS), y (iii) alumnado.	– Desacuerdos sobre las calificaciones o el sistema de calificación. – Discrepancias en la dirección del TFG o TFM entre alumno/a y profesor/a.
Entre cualquier miembro de la comunidad universitaria y las autoridades académicas o administrativas	Se originan entre cualquier sujeto que pertenezca a la comunidad universitaria (PDI, PAS o alumnado) con las autoridades propias de la Universidad, tanto académicas (Decanato, Rectorado, etc.) como administrativas (Gerente, Jefe/a de Servicios, etc.).	– Disconformidad por la anulación de una matrícula o imposición de recargos por retraso en el pago de tasas. – Controversias sobre el reconocimiento de créditos o la convalidación de asignaturas. – Desacuerdos derivados del proceso de estabilización del personal.

Entre cualquier miembro de la comunidad y la administración universitaria	Se dan entre los miembros de cualquier colectivo y la administración universitaria en general, es decir, aquellos que forman parte de la administración pero no constituyen una autoridad administrativa.	- Conflictos sobre el uso y funcionamiento del servicio de biblioteca. - Discrepancias en relación con el disfrute de las instalaciones deportivas universitarias.
Entre cualquier miembro de la comunidad y los servicios externalizados	Aparecen entre cualquier sujeto universitario y el personal que presta servicios en las empresas externas a la Universidad, las cuales cuentan con la concesión para la prestación de servicios como limpieza, seguridad, cafetería, reprografía, etc.	- Conflictos entre el profesorado y el responsable del servicio de cafetería sobre la reserva de mesas para un congreso.

Fuente: VERA MARTÍNEZ, DE LA ORDEN JIMÉNEZ, TARRIO TÓBAR, SANZ HERMINA, LÓPEZ FEMENIA, LÓPEZ YAGÜE, PILLADO GONZÁLEZ

C.2. CLASIFICACIÓN SEGÚN EL OBJETO Y/O LAS CAUSAS QUE ORIGINAN EL CONFLICTO

TIPO DE CONFLICTO	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS
Estructural y de política universitaria	Conflictos que se desprenden de tensiones políticas que existen en la Universidad o que surgen entre distintos grupos.	- Discrepancias entre quienes son candidatos/as (y sus equipos) a las elecciones a Rectorado. - Desacuerdos entre Decanos/as por el reparto presupuestario entre Facultades. - Disconformidad de algunos profesores y profesoras sobre el posicionamiento adoptado institucionalmente por la Universidad sobre temas de actualidad, como el Mar Menor o el uso de la lengua propia de una comunidad autónoma.

Poder y funcionamiento organizativo	Desacuerdos sobre la representación o las cuotas de participación en los órganos de gobierno y decisión.	- Tensiones entre Comisiones y el Consejo de Gobierno respecto a la aplicación del Docentia.
Cuestiones administrativas	Controversias vinculadas al acceso a la Universidad, pago de tasas, formalización de la matrícula, etc.	- Problemas relacionados con la ampliación de la matrícula para el alumnado a tiempo parcial.
Relaciones laborales y funcionariales	Discrepancias relacionadas con aspectos laborales o funcionariales que afectan al PDI y/o PAS, como la promoción de plazas, convocatorias y requisitos de los concursos, desarrollo de las oposiciones, etc.	- Desacuerdos sobre el control horario entre el PAS y el PDI. - Controversias por la demora en el nombramiento de los aprobados por promoción interna en un concurso de PAS. - Conflictos sobre la no retribución de complementos vinculados a los sexenios de investigación para el colectivo de ayudante doctor/a.
Organización y actividad docente	Problemas relacionados con el reparto del POD, criterios de asignación del POD, la impartición de la materia, el temario de la asignatura, etc.	- Conflictos entre profesores/as de una misma área por la asignación del POD y la imposibilidad de conciliar.

Becas y ayudas	Conflictos que aparecen en relación con la convocatoria de ayudas de estudios, subvenciones para el desarrollo de actividades académicas o culturales, etc.	- Controversias por el pago tardío de la ayuda de estudios al alumnado. - Problemas por la aparición de defectos de forma en el procedimiento de evaluación de las solicitudes de beca. - Discrepancias entre la comisión encargada del reparto de ayudas y el/la profesor/a solicitante sobre la cuantía asignada para la financiación de un seminario.
Burocracia y procedimientos mal estructurados	Aparecen en relación con la existencia de procedimientos burocráticos complejos, mal funcionamiento de los sistemas telemáticos administrativos, entre otros.	- Conflicto por la caída del sistema durante el proceso de matrícula de los/las alumnos/as, que permitió que alumnos/as con inferior nota media pudieran elegir grupo con prioridad a otros/as alumnos/as con calificación media superior.
Infraestructura y servicios	Se generan en relación con las condiciones de las infraestructuras (aularios, aparcamiento, etc.) y el funcionamiento de los servicios universitarios, como el servicio médico, el de seguridad, etc.	- Discrepancias por las indemnizaciones de seguros solicitadas por un/a alumno/a. - Petición de la creación de un espacio de culto.
Normativa	Se derivan de la aplicación e interpretación de normativa propia de la Universidad o aplicable a esta institución.	- Controversia sobre la normativa aplicable a un/a profesor/a emérito/a. - Conflicto sobre el significado de fuerza mayor en el Reglamento para el aplazamiento de exámenes.

Comportamiento	Se vinculan con la realización de faltas de respeto, amenazas, injurias, etc.	- Comentarios injuriosos contra el honor y la profesionalidad de un/a profesor/a, proferidos a través de redes sociales por un grupo de alumnos y alumnas. - Insultos racistas entre el alumnado. - Enfrentamiento entre diferentes asociaciones estudiantiles.
Exámenes y evaluación	Desavenencias relacionadas con el tipo de evaluación, el cumplimiento de la guía docente, la revisión de la calificación, etc.	- Conflicto entre un/a alumno/a y un/a profesor/a que se percata de que el/la alumno/a está copiando. - Controversias sobre la inclusión de preguntas en el examen de temario no explicado en clase.
Movilidad	Controversias relacionadas con la movilidad de los/las alumnos/as (contrato Erasmus o Programa internacional de estudios, asignación de destino, gestiones burocráticas, etc.) o del profesorado en los casos de estancias de investigación internacionales.	- Problemas sobre la equivalencia de las calificaciones obtenidas en la Universidad de destino Erasmus al trasladarlas al expediente de la Universidad de origen. - Conflicto entre la coordinación de Erasmus y un/a alumno/a por discrepancias relacionadas con la elaboración del contrato Erasmus.
Reconocimientos y convalidaciones	Discrepancias sobre la convalidación de asignaturas cursadas en otras titulaciones universitarias, el reconocimiento de la experiencia profesional, etc.	- Conflicto entre un/a alumno/a de doctorado y la Comisión Doctoral por no reconocer los cursos de doctorado cursados en otra Universidad.

**Relaciones
interpersonales**

Se desprenden de relaciones interpersonales existentes entre sus miembros, como matrimonio, relaciones de pareja, amistad o enemistad, etc.

- Conflicto entre dos miembros de un grupo de investigación tras su divorcio.
- Controversia entre un alumno y una alumna entre los que se han abierto diligencias de investigación por presunto delito de violencia de género.

Fuente: VERA MARTÍNEZ, DE LA ORDEN JIMÉNEZ, TARRIO TÓBAR, SANZ HERMINA, LÓPEZ FEMENIA, LÓPEZ YAGÜE, PILLADO GONZÁLEZ

3. CAUCES PARA LA GESTIÓN Y SOLUCIÓN DE LOS CONFLICTOS EN LA UNIVERSIDAD

Como se ha puesto de manifiesto en el apartado anterior, los conflictos en la Universidad son muy complejos, tanto por la gran diversidad de actividades y funciones que se desarrollan por las Universidades, como por las características particulares y las relaciones que se dan entre los distintos colectivos que la componen. Todo lo anterior genera multiplicidad de situaciones e interacciones entre sus diferentes miembros, lo que puede originar tensiones entre los distintos colectivos y entre sí, esto es, tanto a nivel horizontal (entre miembros que pertenecen al mismo sector) como transversal (entre miembros de diferentes sectores) (ALCOVER DE LA HERA, SERRA RODRÍGUEZ).

Además, como se ha puesto de manifiesto, los conflictos que se generan son de muy diferente naturaleza no solo por las personas afectadas, sino por el objeto de la controversia. De esta forma, nada tiene que ver desde el punto de vista objetivo ni subjetivo un conflicto entre dos Decanos/as de diferentes Facultades por razones presupuestarias, con el conflicto que puede existir entre dos alumnos/as por la utilización de palabras hirientes e insultos entre ellos/as.

Esta variedad de conflictos supone que la forma de gestionarlos también debe ser diversa, lo que puede derivarse de la utilización de cauces de gestión de los conflictos diferentes y adaptados a cada caso, o bien del uso de un procedimiento único pero flexible, que permite tener en cuenta las particularidades de cada caso.

Con carácter previo al análisis de los diferentes cauces de gestión y/o solución de controversias que pueden existir en la Universidad, conviene destacar que uno de los principales objetos que deben perseguir estas vías de solución de conflictos es evitar la escalada del conflicto y el “efecto bola de nieve”.

La controversia normalmente va evolucionando y se va transformando, en unas ocasiones la tensión se puede rebajar, pero en otras, aumenta, convirtién-

dose en un conflicto de mayor entidad que afecta a más personas y más aspectos, lo que responde a diferentes causas. En la siguiente tabla puede observarse un resumen de las diferentes transformaciones que pueden acontecer y algunos de sus motivos.

TRANSFORMACIONES	CAUSAS
1. Aumento de las aristas del conflicto, incrementándose los aspectos en desacuerdo. De modo que una controversia originada por un asunto específico va sumando nuevos y nuevos temas hasta transformarse en una disputa por motivos múltiples. En el proceso de escalamiento se van recordando y agregando situaciones del pasado que engrandecen el problema.	Abandono, inacción. Agravios entre las partes. Ambas partes se autoperciben como fuertes. Ambas partes tienen altas aspiraciones. Argumentos ilógicos, falta de criterios justos. Dilación del conflicto y falta de resolución.
2. Se agregan más partes al conflicto. El problema se extiende a aliados, amigos, subordinados, comunidad, afectados directa o indirectamente, etc.	Distancia, inexistencia de lazos entre las partes.
3. La crítica se traslada de los hechos a las personas. De esta forma, se pasa de criticar unos hechos a criticar a la persona de forma particular. Un hecho o acción pasa a considerarse un defecto de personalidad atribuido a esa persona.	Falta de confianza entre las partes. Inflexibilidad de las partes. Involucramiento de subgrupos. “Juego sucio” de las partes.
4. Sustitución de tácticas livianas por tácticas pesadas. Las peticiones se convierten en amenazas, las palabras dan lugar a agresiones físicas, se comienza a utilizar la coerción, etc.	Polarización de visiones. Uso de palabras ofensivas e insultos.
5. Cambio motivacional del conflicto. Así, el objetivo inicial que podía ser la búsqueda de la satisfacción de intereses (un propio beneficio) se cambia por el objetivo de prevalecer sobre la otra parte e incluso, posteriormente, la búsqueda de que la otra parte “pierda más que yo”.	Vínculos antagónicos o beligerantes entre las partes.

Fuente: VERA MARTÍNEZ

Para evitar este agravamiento es necesario que los cauces sean rápidos y eficaces. Por lo que su actuación debe responder fundamentalmente a los siguientes tres principios (VERA MARTÍNEZ):

1. Principio de intervención rápida

Cuando no ha sido posible evitar o prevenir el conflicto es necesario desarrollar roles y estrategias de resolución y/o contención.

2. Principio de acción apropiada y método adaptado

Resulta fundamental que se lleve a cabo un buen diagnóstico de la situación, de manera que se pueda captar adecuadamente la esencia de la controversia y sus dimensiones. Es conveniente que no se actúe de forma precipitada, abordando aspectos manifiestos o visibles, pero obviando otros más relevantes no visibles o latentes. Por ello, es preciso recoger las diferentes perspectivas de la controversia, recurriendo a distintas fuentes de información, a efectos de contar con la evolución histórica o biográfica del asunto. Con ello es más fácil adoptar un cauce acorde a la naturaleza del conflicto.

3. Atención sistémica

Habitualmente, los efectos y consecuencias de un conflicto no afectan exclusivamente a las partes en conflicto, ni a objetos de controversia aislados. La Universidad es una entidad compleja de modo que unos aspectos afectan a otros, por ejemplo, las modificaciones del número de alumnos/as por grupo tienen consecuencias en las ratios, la calidad de las titulaciones, la evaluación de la docencia, etc. Además, los desencuentros se extienden de unos afectados a otros inicialmente no afectados ni implicados. Incluso si la controversia es limitada e interpersonal, la atención y observación de la comunidad, así como el sistema circundante, puede evitar escalamientos o repercusiones inadvertidas.

A. DIFERENTES SISTEMAS DE GESTIÓN DE CONFLICTOS

VERA MARTÍNEZ y FEMENÍA LÓPEZ advierten de la existencia de diferentes sistemas de gestión y/o solución de los conflictos, lo que se concreta en un sistema de garantías de los derechos de sus miembros que se articula de forma dual o con dos niveles de protección, los cuales además actúan de forma complementaria. Estos niveles son:

A.1. UN NIVEL DE PROTECCIÓN «NATURAL» U ORDINARIO

La Universidad tiene una clara estructura jerárquica de gobierno, de manera que existen una serie de órganos superiores o generales que supervisan la actuación de los inferiores o periféricos. Por ejemplo, cualquier miembro de la comunidad universitaria puede presentar una queja ante un Director/a de departamento, el Decano/a de la Facultad, etc.

La actuación de estos órganos, que pueden ser unipersonales o colegiados según los casos, puede ir desde la pacificación, favorecimiento del diálogo y buenos oficios, hasta la resolución administrativa y ejecutiva de los conflictos plantea-

dos. Concretamente, las Direcciones de departamento o servicio, los Decanatos, los Vicerrectorados y el/la Rector/a tienen unas ciertas obligaciones y prerrogativas de atender y resolver los conflictos que les puedan ser presentados o les puedan llegar en el funcionamiento ordinario o extraordinario de la institución.

Estos órganos, según los casos, actúan de forma unipersonal o colegiada, por lo que en determinadas ocasiones la decisión no se adopta por una sola persona, sino por un órgano compuesto por múltiples miembros, como es el Consejo de Departamento, Junta de Facultad, Consejo de Gobierno, Equipo de Gobierno, Claustro, etc.

A.2. UN NIVEL DE PROTECCIÓN «REFORZADO»

En determinados supuestos, las Universidades han previsto cauces administrativos específicos para dar respuesta a determinadas reclamaciones o conflictos. Un ejemplo muy común es el procedimiento previsto para las reclamaciones ante el desacuerdo del estudiantado con la calificación y/o evaluación de una prueba, ya sea final o parcial (PILLADO GONZÁLEZ). Otro ejemplo es el Procedimiento Mistral de incidencias relativas a la actividad docente en la Universitat Politècnica de València. Este Procedimiento Mistral es la herramienta que esta Universidad pone a disposición de su alumnado, a través de las distintas Delegaciones de Alumnos de Centro y la Delegación de Alumnos para que puedan trasladar cualquier incidencia relativa a la actividad docente en la institución con el objetivo de poder emprender iniciativas que permitan la solución de las mismas para garantizar la excelencia y calidad. Asimismo, pretende ser una vía conciliatoria para la resolución de incidencias entre alumnos/as, docentes y/o Estructuras Responsables de los Títulos (ANQUELA JULIÁN).

Además, a lo largo del tiempo se han ido desarrollando (algunos incluso por imperativo legal) un conjunto de órganos de garantía específicos relacionados con determinadas materias (igualdad, protección de derechos de los trabajadores, etc.). Algunos de ellos son la Defensoría Universitaria, las Unidades de Igualdad, la Inspección de Servicios, las Unidades de Acoso, las Comisiones de Ética, la Asesoría Jurídica, el Servicio de Riesgos Laborales, el Comité de Seguridad y Salud, etc. Además de las referidas, la LOSU en su art. 43 prevé la creación de otra unidad básica, determinando que las Universidades, en colaboración con las Comunidades Autónomas en las que se encuentren ubicadas, ofrezcan servicios gratuitos dirigidos a la orientación psicopedagógica, de prevención y fomento del bienestar emocional de su comunidad universitaria y, en especial, del estudiantado, así como servicios de orientación profesional. En todo caso, cada Universidad utiliza su propia terminología y cuenta con unos órganos de garantías específicos distintos.

A continuación, se relacionan de forma no exhaustiva algunos de ellos, así como sus principales funciones, pese a que como se ha advertido, pueden adoptar nomenclaturas dispares, encontrarse unidos y contar con funciones diferentes (MARTÍNEZ VERA):

1. Defensoría Universitaria

El Defensor Universitario, también denominado Síndic/a de Greuges o Valedor/a universitario, se encarga de velar por el respeto de los derechos y libertades de los miembros de la comunidad universitaria ante las actuaciones de los diferentes órganos y servicios de la Universidad, aunque no haya infracción de la legalidad.

Más concretamente, la LOSU considera la Defensoría Universitaria una unidad básica y en su art. 43 determina que la Defensoría Universitaria se encargará de velar por el respeto de los derechos y las libertades del profesorado, estudiantado y personal técnico, de gestión y de administración y servicios, ante las actuaciones de los diferentes órganos y servicios universitarios, pudiendo asumir tareas de mediación, conciliación y buenos oficios. Además, la norma puntualiza que sus actuaciones vendrán regidas por los principios de independencia, autonomía y confidencialidad.

En todo caso, también, prevé esta norma que corresponde a los Estatutos de la Universidad establecer el régimen de funcionamiento y estructura de la Defensoría Universitaria, cuyo máximo cargo podrá ser un órgano unipersonal o colegiado, así como el procedimiento para su elección por el Claustro Universitario.

Por tanto, partiendo de este régimen general, las funciones particulares de la Defensoría dependerán de la normativa de cada Universidad y, además de poder recurrir a los buenos oficios, conciliación, mediación (formal e informal), generalmente, también, incluirán la realización de observaciones y la emisión de recomendaciones o dictámenes no vinculantes ante conductas que puedan dañar o limitar derechos o la calidad del sistema por causas individuales, normativas o de gobernanza, etc.

En lo que se refiere a la mediación, SERRA RODRÍGUEZ puntualiza que la mayoría de las Universidades contemplan expresamente en sus Estatutos o Reglamentos entre las funciones del Defensor la mediación. Así lo hacen, entre otras, las Universidades de Navarra, País Vasco, Deusto, A Coruña, Vigo, Burgos, León, Salamanca, Valladolid, Rey Juan Carlos, Autónoma de Madrid, Rovira i Virgili, Politécnica de Cataluña, Barcelona, Lleida, Extremadura, Castilla-La Mancha, Almería y Politécnica de Valencia. En alguna Universidad (como en la Universidad de Cantabria) se habla de “negociación en la búsqueda de una solución suficientemente satisfactoria para ambas partes”, o de “proponer fórmulas de conciliación” (Universidad Pompeu Fabra y Universidad de Girona). En el caso de la Universitat de València el Reglamento de la Sindicatura no hace referencia alguna a la mediación, lo que a juicio de SERRA RODRÍGUEZ supone que este silencio normativo deba interpretarse como inexistencia de prohibición que impida que la persona titular de la Sindicatura asuma funciones de mediación, previo acuerdo de las partes, o bien funciones conciliadoras, según los casos.

2. Inspección de Servicios

El art. 43.6 LOSU establece que la Inspección de Servicios actuará regida por los principios de independencia y autonomía. Su función esencial es la de velar por el correcto funcionamiento de los servicios que presta la institución universitaria de acuerdo con las leyes y normas que los rigen. Asimismo, en el marco de la legislación aplicable en la materia, tendrá las funciones de incoación e instrucción de los expedientes disciplinarios que afecten a miembros de la comunidad universitaria.

La norma también determina que la dirección de este servicio será atribuida a personal técnico, de gestión y de administración y servicios de la Universidad con los requisitos de titulación necesarios para el desempeño de las funciones que dicha inspección tiene encomendados.

Además, se prevé que la inspección de servicios actúe *motu proprio*, a instancia de los distintos órganos de Gobierno de la Universidad o tras denuncia escrita interpuesta por algún miembro de la comunidad universitaria.

Así, su función fundamental es incoar e instruir expedientes ante presuntas infracciones. En algunos reglamentos universitarios también se le atribuyen roles de arbitraje o se le permite sugerir la realización de mediaciones (v.g. Universidad de Murcia). Dependiendo de su reglamentación, pueden actuar de forma autónoma o dentro de Comisiones de Conflictos Interpersonales con una composición más amplia (incluyendo gerencia, asesoría jurídica, parte social, etc.). Aunque puede tener cierto nivel de independencia, en términos generales puede afirmarse que es un órgano dependiente del Rectorado (Rector, Secretaría General, Gerencia, etc.) (VERA MARTÍNEZ).

3. Asesoría Jurídica

Su función no es la de resolución de conflictos, sino que tiene un rol de peritaje o interpretación normativa que puede servir de guía para poner fin a conflictos que pueden surgir sobre la interpretación o aplicación de normas. Por ejemplo, respecto a la aplicación del Reglamento de Matrícula o de Evaluación y Calificación de Estudios de Grado, Máster o Doctorado.

La opinión que se emite en calidad de experto jurídico puede aclarar controversias e incluso poner fin a las mismas. Su papel en el contexto de una posible mediación sería el equivalente al “criterio de legitimidad” al que se refiere la Escuela de Harvard de mediación, entre sus siete elementos.

No obstante, en la medida que es un ente dependiente del Rectorado y a su servicio, se puede cuestionar su neutralidad en los casos en los que la Universidad como administración es parte en el conflicto (VERA MARTÍNEZ).

4. Unidad de Igualdad

Se trata de un órgano encargado de gestionar conflictos en supuestos de acoso sexual, por razón de género, identidad u orientación sexual, etc.

El art. 43 de la LOSU en sus apartados primero a tercero determina que las Universidades contarán con Unidades de Igualdad y de Diversidad, que se podrán constituir de forma conjunta o separada, dotados con recursos humanos y económicos suficientes.

Más concretamente, establece que las Unidades de Igualdad serán las encargadas de asesorar, coordinar y evaluar la incorporación transversal de la igualdad entre mujeres y hombres en el desarrollo de las políticas universitarias, así como de incluir la perspectiva de género en el conjunto de actividades y funciones de la Universidad.

No obstante, se prevé que los Estatutos de cada Universidad establezcan su régimen de funcionamiento. Dependiendo de su reglamentación pueden contar con la colaboración de otros órganos, como Recursos Humanos o los Servicios de Prevención.

5. Servicio de Prevención de Riesgos Laborales y Comité de Seguridad y Salud

Se trata de órganos con regulación externa a las propias Universitarias, que se encargan de la supervisión de la correcta aplicación de la normativa laboral, la evaluación de riesgos psicosociales, etc. Por ello, presentan un claro carácter técnico (VERA MARTÍNEZ).

6. Comisión de Convivencia

La LCU prevé la creación de Comisiones de Convivencia para dar cumplimiento a las previsiones de la norma, que pueden desempeñar una actuación preventiva primaria o secundaria en cuestiones de conflictos o infracciones de convivencia. Así, se integran de manera paritaria por representantes del estudiantado, del Personal Docente e Investigador y del Personal de Administración y Servicios.

Su organización y funcionamiento depende de la reglamentación que se articule por cada Universidad en el ámbito de sus competencias. En todo caso, como apunta PILLADO GONZÁLEZ, es conveniente que se compongan del menor número posible de miembros, lo que garantizaría la agilidad de su funcionamiento y su eficacia real.

7. Línea ética y Comité de Ética

En algunas Universidades existen líneas éticas y Comités de Ética. Por ejemplo, en la Universitat Jaume I se prevé la denominada línea ética, que se configura como un canal interno confidencial, pero no anónimo, de denuncias que pueden presentar miembros de la comunidad universitaria, pero, también, externos,

sobre conductas en la Universidad que puedan resultar contrarias al derecho, código ético y principios o reglas éticas y de buen gobierno. En este caso de la Universitat Jaume I, estas denuncias llegan a la Secretaría General quien determina el órgano, persona o personas idóneas para llevar a cabo la correspondiente investigación, pudiendo ser tratada en último término en la Comisión de Ética (LÓPEZ BENET).

De esta manera, cuando actúan los órganos anteriormente referidos que integran los diferentes sistemas de gestión y/o solución de los conflictos que existen en cada Universidad, en muchas ocasiones su actuación termina con la emisión de una resolución dictada por una autoridad académica o administrativa. En estos casos, al tratarse de un acto administrativo, cabrá interponer los correspondientes recursos administrativos, como recurso de reposición y, en algunos casos, recurso de alzada. Por ejemplo, contra las resoluciones sobre convocatorias de becas, plazas de movilidad, proyectos de investigación, las resoluciones de concesión o denegación de las anteriores, adjudicación de comisiones de servicios, modificación de la RPT, el acuerdo adoptado en el Consejo de Departamento sobre reparto de docencia en el POD, denegación de quinquenios, desacuerdo con la resolución que determina la puntuación en el programa docencia... (PILLADO GONZÁLEZ).

Tras la resolución de estos recursos, es posible acudir a la vía judicial y, en todo caso, siempre cabe dirigirse a la Defensoría Universitaria, en cuanto órgano de cierre del sistema al que pueden dirigirse los miembros de comunidad universitaria una vez que se hayan agotado todas las instancias administrativas previstas en la Universidad, si entienden que se han vulnerado sus derechos (PILLADO GONZÁLEZ).

B. PROBLEMAS DE LOS ACTUALES SISTEMAS DE GESTIÓN DE CONFLICTOS

Los defensores universitarios convergen en considerar que el sistema de gestión de conflictos actual integrado por diferentes órganos y procedimientos cuenta con ciertas deficiencias y problemas.

Afirma TARRÍO TOBAR que “un problema frecuente es que los/las reclamantes envíen una queja o reclamación a varios órganos simultáneamente, en este supuesto si no hay coordinación la gestión se vuelve ineficiente y puede ralentizar la respuesta”.

Asimismo, VERA MARTÍNEZ se pregunta si: “¿Logran estos sistemas y vías de abordaje o resolución de conflictos un tratamiento rápido, adecuado y apropiado, y sistémico?”. A lo que contesta: “Diría que en pequeñas o simples cuestiones posiblemente sí, pero en asuntos de enjundia, con alta beligerancia y dimensiones más complejas o con actores poderosos, no”.

Igualmente, FEMENÍA LÓPEZ afirma que: “actualmente, la diversificación de órganos y unidades de protección reforzada, cada uno con su propio nivel de independencia y su propio régimen de confidencialidad, ha provocado una situación de «competencias compartidas» que, en algunos casos, conlleva que una misma

queja o reclamación pueda circular en paralelo por diferentes órganos, provocando, en ocasiones, la confusión del propio perjudicado y dificultando su resolución”.

En este sentido se expresa PILLADO GONZÁLEZ, que sostiene que: “Esta cantidad de procedimientos y de órganos que se ofrecen a la comunidad universitaria no suponen una mayor protección por dos motivos: primero, porque los miembros de la comunidad universitaria no saben a qué órgano dirigirse; segundo, porque al no estar claras y solaparse en muchos casos las competencias de cada uno de los órganos, se remiten la reclamación unos a otros, demorando, en el mejor de los casos, la resolución del conflicto. La práctica nos demuestra que cada vez con más frecuencia la persona interesada dirige su reclamación a varios órganos distintos, incluida casi siempre la Defensoría, lo que genera, en algunos casos, duplicidad de trabajo y descoordinación, con procedimientos que se tramitan en paralelo; y en otros, la inacción, al considerar cada órgano que el asunto no entra en sus competencias. Debe tenerse en cuenta que no hay mecanismos de colaboración o coordinación entre los distintos órganos”.

C. PROPUESTAS Y POSIBLES SOLUCIONES: ¿VENTANILLA ÚNICA, SÍ O NO?

Ante los problemas reseñados, las soluciones que propone PILLADO GONZÁLEZ son:

1. “Determinar las unidades/órganos/comités necesarios para la gestión y resolución de los distintos conflictos que se generan en la Universidad, los cuales deberán estar constituidos de forma paritaria y por el menor número de miembros que tengan la formación adecuada. Habrá de evitar un número excesivo de miembros, pues eso dificulta la agilidad en la actuación del órgano y que se preserve la confidencialidad.
2. Delimitar de forma clara las competencias de cada una de esas unidades/órganos/comisiones, evitando solapamientos. Esto no es sencillo, pues en muchos asuntos tienen carácter transversal. Es preciso establecer cómo se resuelve un conflicto entre dos unidades/órganos/comisiones.
3. Sería interesante establecer un sistema de ventanilla única para presentar todas las reclamaciones en materia de convivencia y que, desde ahí, se remitan al órgano competente. Quizás lo más adecuado sería que todas las reclamaciones se dirijan a la Comisión de Convivencia, pero debería establecerse un procedimiento ágil por parte de esta para que de forma casi inmediata remita el asunto al órgano/comisión/unidad que estime oportuno. ¿Podría tener esa capacidad de decisión quien ocupe la presidencia de la Comisión de Convivencia y solo cuando tenga dudas convocar a la Comisión, a quien deberá dar cuenta en todo caso?
4. La Defensoría Universitaria asumirá su función de última instancia, esto es, de órgano de cierre del sistema, que actuará ante la inacción o errónea actuación de quien tenga la competencia, incluida la Comisión de Con-

vivencia. Todo ello con independencia de la labor de intermediación que realice durante la actuación de los órganos competentes para agilizar su actuación y también al margen de su función de mediación como general de resolución de conflictos”.

Mención aparte requiere la cuestión sobre la “**ventanilla única**” a la que se refiere PILLADO GONZÁLEZ y respecto de la que se han vertido opiniones diversas.

Recientemente, ha sido objeto de debate el establecimiento de una ventanilla única como lugar de presentación de todas las quejas, consultas o sugerencias que se planteen en la Universidad y, ello, con el ánimo de facilitar al usuario una clara identificación del lugar donde formular su queja. Esta insistencia en la ventanilla única se ha incrementado con la aprobación de la LCU, así como la Ley 2/2023, de 20 de febrero, reguladora de la protección de las personas que informen sobre infracciones normativas y de lucha contra la corrupción, que en su Título Segundo se refiere al Sistema Interno de Información (BAENA VILLODRES).

Como afirma BAENA VILLODRES, “las quejas, consultas o sugerencias son la manifestación de un conflicto ya sea este de alta o baja intensidad. Por lo tanto, la organización de cómo se canalizan estas solicitudes determina cómo se canalizan los conflictos y afecta a aspectos de los mismos como la agilidad, la eficacia, la confidencialidad o la independencia de los diferentes órganos, entre otros aspectos”. Es decir, su correcta canalización resulta esencial para un tratamiento óptimo de las quejas o conflictos que puedan plantearse.

Así, podemos diferenciar dos modelos, un primer modelo con múltiples ventanillas, entradas o en paralelo y, un segundo modelo de ventanilla única, entrada única o secuencial.

C.1. MODELO CON MÚLTIPLES VENTANILLAS O EN PARALELO

La canalización de los conflictos puede estructurarse con entradas múltiples o en paralelo. En estos casos, cualquier miembro de la Universidad se puede dirigir directamente al órgano de la Universidad responsable del asunto respecto del que tiene el conflicto.

Las ventajas que presenta este sistema es que se trata de un modelo ágil, eficaz y flexible que difícilmente puede bloquearse en su conjunto. Entre las desventajas encontramos la posibilidad de que la misma solicitud se presente en varios órganos al no saber el afectado a quién dirigirse, aunque esta posibilidad es excepcional (BAENA VILLODRES).

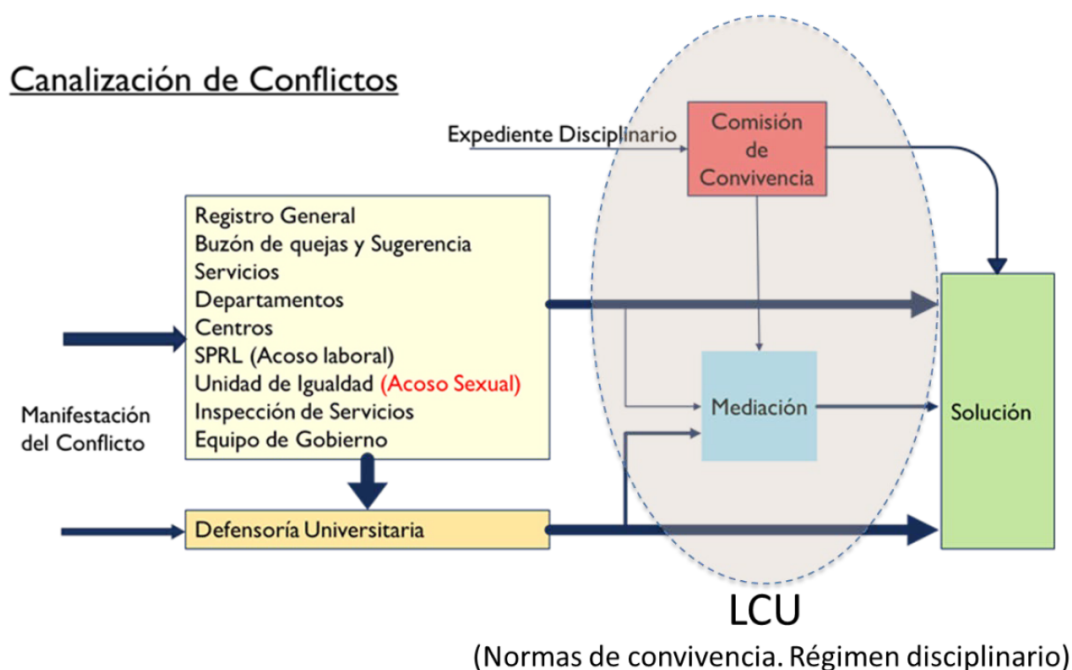
En la Figura 1 elaborada por BAENA VILLODRES, se observa la tramitación de los conflictos que, en general, se utiliza en las Universidades españolas y los órganos que intervienen en la resolución de estos. Esta figura, se encuentra actualizada teniendo en cuenta las novedades previstas en la LCU, la elaboración e

implementación de las normas de convivencia (régimen disciplinario), la creación de la Comisión de Convivencia y el fomento de la mediación (y otros MASC).

En la figura se diferencia la Defensoría Universitaria del resto de órganos de la Universidad, pues no forma parte de su estructura orgánica y administrativa (GABILONDO).

Además, el autor de la figura, BAENA VILLODRES, puntualiza que la Comisión de Convivencia no solo tiene atribuidas funciones para actuar en los expedientes disciplinarios, sino que también tiene otras como la de velar por el cumplimiento de las Normas de Convivencia, la de asesorar a los órganos de gobierno de la Universidad en materia de convivencia o la de proponer mejoras para la convivencia. Además, se puede recurrir a la mediación desde cualquier órgano universitario y para la gran mayoría de los conflictos, pero tendrá que existir un responsable que determine si es posible y conveniente acudir a la mediación en ese caso concreto.

FIGURA 1:



Fuente: BAENA VILLODRES

Por su parte, FEMENÍA LÓPEZ se decanta por un sistema de doble ventana. En particular, lo propone en los siguientes términos: “un sistema de «doble ventana» en el que la Comisión de Convivencia y la Defensoría Universitaria colaboren estrechamente, pero preservando su autonomía e independencia y conviviendo, por tanto, como dos «ventanas» de acceso al sistema de garantías.

En este sistema, la Defensoría Universitaria puede admitir quejas frente a la inadecuada actuación de cualquier persona, órgano, unidad o servicio de la comunidad universitaria, conservando su función de cierre del sistema de garantías. Además, la privación de su carácter ejecutivo (potestas) le hace conservar su autonomía e independencia respecto del resto de órganos e instituciones universitarias, derivando directamente su legitimación del Claustro y no de cualquier otro órgano de gobierno de la Universidad.

La necesaria colaboración de la Defensoría Universitaria con el resto de órganos y unidades encargadas de la protección y garantía de derechos se articula a través de su presencia, con voz, pero sin voto en la Comisión de Convivencia, encargada de vertebrar el acceso al sistema de garantías y protección de derechos y libertades, derivando los asuntos a las unidades o servicios correspondientes en función de la orientación de aquellos.

Además de la posibilidad de registro único, ya apuntada anteriormente, este sistema implicaría la consagración, en la normativa de convivencia, de un mecanismo de confidencialidad compartida, entre todos los órganos encargados de la protección y garantía de derechos, a excepción del Defensor Universitario, ya que, en caso contrario, sería imposible la colaboración entre ellos, al tener que preservar cada uno la confidencialidad frente a los demás. Este sistema de confidencialidad compartida debería tener, no obstante, sus excepciones en los supuestos más graves como la violencia de género o el acoso sexual”.

C.2. MODELO DE VENTANILLA ÚNICA CON ENTRADA ÚNICA O SECUENCIAL

El modelo de ventanilla única supone la existencia de una sola entrada o secuencial, en la que los miembros de la Universidad solo pueden presentar sus quejas en esta ventanilla única con independencia del conflicto.

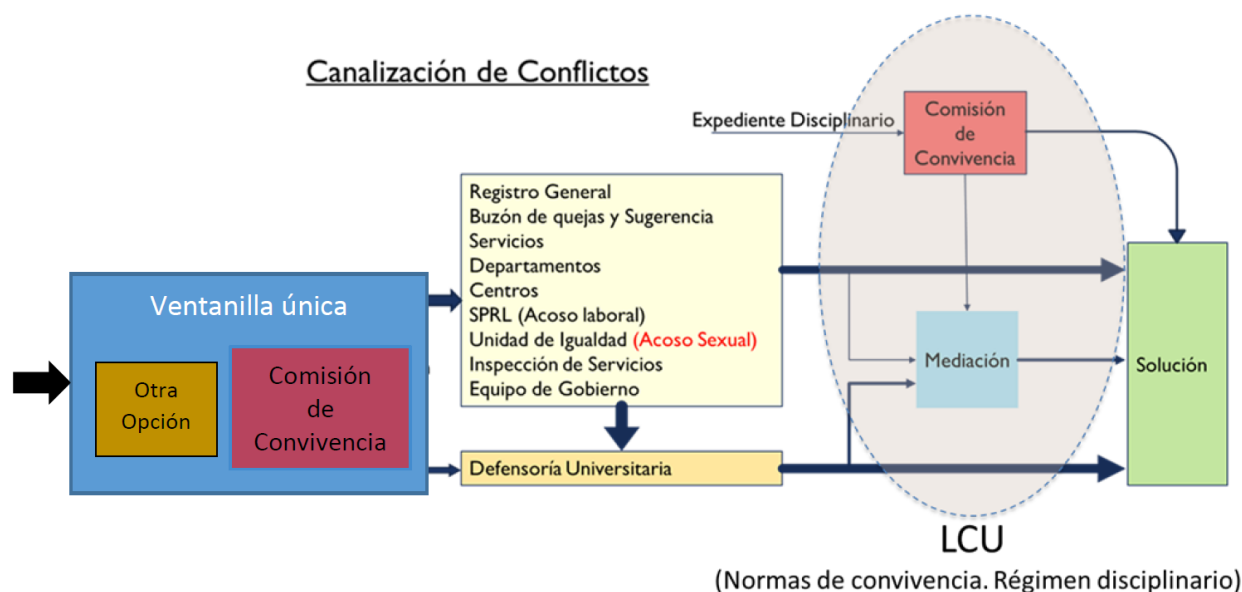
Como bien afirma FEMENÍA LÓPEZ, este sistema “es el más respetuoso con el principio de «unidad» al centralizar el acceso al sistema de garantías en un solo órgano o institución, evitando las tramitaciones en paralelo de un mismo asunto”.

La Figura 2, también elaborada por BAENA VILLODRES, refleja el diagrama de flujo en la canalización de los conflictos en los casos de ventanilla única. En estos casos, se genera un proceso secuencial, de modo que todas las solicitudes entran por esta ventanilla única que decidirá a quién dirige cada caso.

Las ventajas son un mayor control para la institución y menos incertidumbre para el usuario. Como desventajas encontramos el alargamiento del procedimiento, la existencia de más personas implicadas y menos garantías de confidencialidad e independencia, aumentando el riesgo de bloqueo del sistema si falla esta entrada única. En el caso de la Defensoría Universitaria implicaría que ningún miembro de la comunidad universitaria se podría dirigir directamente a la misma (BAENA VILLODRES).

Además, BAENA VILLODRES trae a colación que en algunos foros universitarios se ha planteado la posibilidad de que esta ventanilla única se gestione por la Comisión de Convivencia, que se trata de un órgano colegiado, por lo que todos los anteriores inconvenientes y desventajas se agravan considerablemente, por su propia naturaleza de órgano colegiado, especialmente en lo que se refiere a la agilidad y la confidencialidad.

FIGURA 2:



Fuente: BAENA VILLODRES

Por su parte, FEMENÍA LÓPEZ propone que “en este sistema podría adoptarse un sistema de registro único para cada caso, añadiendo registros complementarios en función del conocimiento y tramitación de cada unidad o servicio, lo que permitiría su trazabilidad”.

Además, FEMENÍA LÓPEZ puntualiza que si esta ventanilla única se centralizase en la Defensoría Universitaria, la figura del Defensor Universitario se convertiría en “una unidad o servicio más dentro del sistema de garantía y protección de derechos y libertades, apartándose de su función tradicional de comisionado del Claustro para supervisar la actuación de todos los órganos de gobierno y de la administración universitaria, y alejándose también de su carácter independiente”.

En definitiva, queda de relieve que los sistemas de ventanilla única o ventanilla múltiple presentan ambos ventajas e inconvenientes.

4. LA MEDIACIÓN COMO HERRAMIENTA PARA RESOLVER LOS CONFLICTOS EN LA UNIVERSIDAD

A. LA MEDIACIÓN EN EL ENTORNO UNIVERSITARIO

La mediación es una forma de solución de conflictos que puede ser muy conveniente en entornos como el de la Universidad. Así, la mediación en el ámbito educativo supone llevar a la práctica un enfoque comunitario de la educación, otorgando un destacado protagonismo a todos los sectores de la comunidad educativa (ARANDA JURADO, 2022). Conscientes de sus beneficios, muchas Universidades han previsto explícitamente el uso de la mediación para resolver los conflictos que surgen en su seno, como es el caso de la Unidad de Mediación, que existe en la Universidad de Vigo. En otros casos, no existen órganos específicos para la mediación, lo que no impide que se haya recurrido a la mediación para solucionar conflictos surgidos en la Universidad, como también ha ocurrido en la Universitat de València.

Algunas Universidades han apostado claramente por la mediación como medio de resolución de sus conflictos. Por ejemplo, según expone ORDEN JIMÉNEZ, en la Defensoría de la Universidad Complutense de Madrid, cuentan con un “Adjunto para la Mediación”, el cual, además de ser profesor del área de psicología, es mediador. Al mismo tiempo, en esta Universidad se organizan diversas actividades encaminadas a difundir y realizar mediaciones. Por ejemplo, se organizan cursos entre estudiantes, PDI y PAS, pero también para otros órganos específicos, como los Directores de colegios mayores o Gerentes (este último en colaboración con el Servicio de Prevención de Riesgos). Asimismo, en esta Universidad se está desarrollando la figura del «Agente mediador», que son estudiantes vinculados a los distintos centros que se ofrecen para informar sobre mediación y remitir a la Defensoría aquellos casos en los que entienden pueda intervenir en un conflicto.

En otras Universidades, también, se ha recurrido a la mediación para solucionar los conflictos, pero desde una perspectiva más amplia, es decir, desde el desarrollo de mediaciones no formales, que técnicamente no pueden ser consideradas mediaciones como tales. Así, según la opinión de SERRA RODRÍGUEZ, se trata de mediaciones en su acepción más amplia, es decir, intermediaciones o mediaciones flexibles, en las que se incide en su carácter preventivo en orden a evitar que se reproduzcan los conflictos en el futuro. Así, SÁNCHEZ HEIDENREICH, Defensora Adjunta al Defensor Universitario de la Universidad de Almería, destaca que una de las labores más relevantes que se realizan en su Defensoría es la de intermediación o mediación no formal.

También, desde la Sindicatura Universitaria de Greuges de la Universitat de València se han llevado a cabo este tipo de mediaciones no formales. SERRA RODRÍGUEZ en la memoria anual de la Síndica que se presenta al Claustro y con posterioridad al Consell Social, para dar a conocer su actividad y rendir cuentas

de su tarea ante la comunidad universitaria, recoge no solo las reclamaciones y consultas formuladas ante la Sindicatura, sino también estas mediaciones no formales o intermediaciones antes referidas, proporcionando datos y ejemplos, que se recogen a continuación:

“En el curso 2019-20 la Sindicatura impulsó 11 mediaciones, lo que supone un 8% del total de las actuaciones realizadas, de las que diez finalizaron con una solución favorable para la persona que instó la intervención de la Síndica y uno desfavorable al haber desistido la persona que lo planteó del procedimiento, por haberse solucionado el problema sin ser necesario nuestra intervención. De ellas, tres fueron planteadas por estudiantes de grado, dos por estudiantes de Máster oficiales, uno de título propio, postgrados oficiales, tres por PAS y dos por PDI. Uno de los casos hace referencia a un conflicto interpersonal entre un miembro del PAS y un investigador, relacionado en parte con un problema de comunicación, que podía derivar en un riesgo psicosocial, por lo que también intervino un miembro del Comité de Seguridad y Salud y que determinó el traslado de puesto de trabajo del PAS, pese a la reticencia inicial por parte de la Universidad.

En el curso 2020-21 se realizaron 19 mediaciones de carácter informal, lo que supuso un incremento respecto del total de actuaciones (13,3%), con el resultado de haber finalizado con una solución favorable siete, cuatro de manera desfavorable, uno desistida y una pendiente de conclusión, que en parte se resolvió favorablemente, si bien el conflicto interpersonal no se solventó. En este punto, hay que advertir que, de las diecinueve mediaciones, seis estaban relacionadas con el mismo tema de acceso a un grado por el contingente de mayores de 40 años y las repercusiones que había tenido en la publicación de un nuevo Reglamento cuando ya estaban anunciadas en la página web las bases del concurso o proceso selectivo con base en el Reglamento anterior. (...) De otra parte, cabe destacar que se solicitó la intermediación de la Síndica en un asunto relativo a la falta de accesibilidad de la sede electrónica de la Universitat de València para las personas invidentes, que se resolvió satisfactoriamente gracias a la implicación y comprensión de todas las personas implicadas.

Durante el curso 2021-22 se intervino solo en tres mediaciones, lo que supuso solo el 2,38% de los expedientes que se abrieron en Sindicatura. De ellas dos fueron instadas por profesores ante un conflicto interpersonal con otro profesor, que trascendía al ámbito académico, y con una discrepancia en los criterios de asignación de docencia por parte de la Universitat y la tercera solicitud de mediación fue planteada por un estudiante de doctorado. En relación con la primera, al existir una relación de equilibrio o simetría de poder entre las partes, que, además, previsiblemente se iba a prolongar en el tiempo, al pertenecer a la misma unidad docente, la Síndica tomó la iniciativa de impulsar la mediación, a lo que las partes accedieron, dando lugar a dos reuniones de carácter formal y por separado en el que las partes expusieron sus puntos de vista y posiciones e intereses, acordando finalmente la aplicación de determinadas

medidas para solucionar los problemas surgidos y evitar su reproducción en el futuro” (SERRA RODRÍGUEZ).

B. LA MEDIACIÓN EN LA UNIVERSIDAD TRAS LA LCU Y LA LOSU

El legislador es consciente de que la mediación es un medio idóneo para la resolución de los conflictos de convivencia. Por ello, hace referencia a ella tanto en la LOSU como en la LCU.

Por un lado, la LOSU, en su art. 3.2.r), determina que corresponde a la autonomía de las Universidades “El desarrollo de las normas de convivencia y de los mecanismos de mediación para la solución alternativa de los conflictos en el ámbito universitario”. Además, en su art. 34.2.f) garantiza que el estudiantado puede participar en la mediación y en la resolución alternativa de conflictos. Además, como ya se ha referido, permite que la Defensoría Universitaria pueda asumir tareas de mediación, conciliación y buenos oficios, *ex art.* 43.4 LOSU.

Por otro lado, la LCU (Ley 3/2022, de 24 de febrero, de Convivencia Universitaria) viene a sustituir al anacrónico Reglamento de Disciplina Académica de los Centros Oficiales de Enseñanza Superior y de Enseñanza Técnica dependientes del Ministerio de Educación Nacional, aprobado por Decreto de 8 de septiembre de 1954, el cual continuaba vigente de manera parcial.

Uno de los objetivos principales de esta norma es establecer las bases para la convivencia en el ámbito universitario, fomentando la utilización preferente de modalidades alternativas de resolución de aquellos conflictos que pudieran alterarla o que impidan el normal desarrollo de las funciones esenciales de docencia, investigación y transferencia del conocimiento. Algunos autores, como GARCÍA VILLALUENDA y VÁZQUEZ DE CASTRO, han calificado a esta norma como una apuesta clara y rotunda por la convivencia, la cual se vincula a la mediación. Además, establece el régimen disciplinario del estudiantado universitario, así como unos mecanismos de sustitución de sanciones con los que se refuerza el valor prioritario que se da a la educación en el ámbito de la convivencia universitaria.

En su art. 3.1, LA LCU obliga a todas las Universidades, públicas y privadas, a aprobar sus propias Normas de Convivencia, estableciendo en su Disposición Adicional Cuarta un plazo máximo para su aprobación de un año a contar desde la entrada en vigor de la norma.

En cumplimiento de esta imposición legal, las Universidades han aprobado sus Normas de Convivencia, a modo ejemplificativo se referencian a continuación algunas de ellas.

i. El Reglamento de Convivencia de la Universitat Jaume I

“El 28 de febrero de 2023 el Consejo de Gobierno de la Universitat Jaume I aprobó el *Reglamento de Convivencia de la Universitat Jaume I*.

En este reglamento se establecen los principios de convivencia, así como el reconocimiento del compromiso de la Universitat Jaume I con la promoción de la igualdad y la prevención y eliminación de toda forma de violencia, discriminación y acoso. También, se prevé la creación de la Comisión de Convivencia, su composición, funciones y funcionamiento.

Así mismo, se regulan los principios y órganos competentes para la solución de conflictos de convivencia universitaria.

La solución de conflictos que afecten a la convivencia universitaria, y que no sean constitutivos de infracción, corresponde a la Sindicatura de Greuges en ejercicio de su función de defensa de los derechos y libertades de las personas que constituyen la comunidad universitaria. Se establece que la Sindicatura de Greuges puede solicitar la intervención de la Comisión de Convivencia para llevar a cabo un procedimiento alternativo de solución en este tipo de conflictos.

En el caso de conflictos constitutivos de infracción, siempre que la presunta autoría sea de un miembro del estudiantado, se establece que es la Comisión de Convivencia quien tiene la competencia, pudiendo iniciar un procedimiento alternativo al procedimiento disciplinario correspondiente. Los conflictos constitutivos de infracción en que participen el resto de los miembros de la comunidad universitaria quedan excluidos de la intervención de la Comisión de Convivencia” (LÓPEZ BENET).

ii. Normas de Convivencia de la Universidad de Alicante

“La Universidad de Alicante, en cumplimiento de ese mandato, aprobó en Consejo de Gobierno de 23 de febrero de 2023 sus Normas de Convivencia. En el procedimiento de elaboración ha participado ampliamente toda la comunidad universitaria, singularmente la Comisión provisional de convivencia creada por acuerdo del Consejo de Gobierno de 28 de julio de 2022 (BOUA, núm. 121/2022, de 29 de julio), la Defensoría Universitaria, las Unidades de Igualdad y de Diversidad, sin perjuicio de la Vicerrectora o Vicerrector con competencias en la materia, así como la Delegación de la Rectora para la Unidad de Psicología y Resiliencia. Todo ello tomando como base el Acuerdo de las Universidades Públicas Valencianas para la elaboración, por cada una de ellas, de sus Normas de Convivencia, de lo que se informó en el Consejo de Gobierno de 15 de diciembre de 2022.

El resultado es un texto normativo que proporciona a la Universidad de Alicante un sistema integral de protección y garantía de la convivencia desde un modelo que fomenta la cultura de la paz y la prevención del conflicto.

En dicho texto se ha previsto la incorporación o adaptación de la normativa ya existente en la Universidad de Alicante, como el protocolo para la prevención y la actuación ante situaciones de acoso sexual, acoso por razón de sexo y acoso por orientación sexual aprobado por el Consejo de Gobierno el 17 de noviembre de 2019 (BOUA, de 17 de diciembre de 2019); o el procedimiento de prevención de riesgos psicosociales, aprobado en el Consejo de Gobierno de 20 de noviembre de

2021 (BOUA, 178/2022, de 2 de diciembre). En todo caso, se parte de que son procedimientos especiales que pueden tener una regulación específica en atención a la materia (iniciación del procedimiento, tramitación, plazo máximo de resolución, medidas cautelares) que, sin ir en contra de las Normas de Convivencia, puedan requerir alguna adaptación.

(...) Las Normas de Convivencia de la Universidad de Alicante aspiran a articularse así con la sustantividad propia, en un modelo abierto, flexible y preventivo, en el que las funciones de la Defensoría Universitaria, de la Inspección de Servicios o de otros órganos competentes perviven de manera coordinada, pero autónoma, en el sistema conjunto de prevención y resolución de conflictos basados en denuncias o quejas formalizadas” (FEMENÍA LÓPEZ).

Por otro lado, LCU insta a las Universidades, dejando al margen el ámbito competencial de las Comunidades Autónomas, a que regulen la mediación como medio de solución de conflictos. Igualmente, prevé la creación de la Comisión de Convivencia que tendrá un papel relevante por lo que respecta a la mediación.

Aunque cada Universidad cuenta con cierta autonomía al respecto, en términos generales la LCU prevé el uso de la mediación en dos situaciones: (i) para la resolución de los conflictos de convivencia de cualquier miembro de la comunidad universitaria, y (ii) como medio alternativo o complementario de resolución ante la comisión de una infracción de las contenidas en la LCU que daría lugar a responsabilidad disciplinaria del estudiantado.

B.1. LA MEDIACIÓN PARA LA SOLUCIÓN DE CONFLICTOS DE CONVIVENCIA

El Título I de la LCU se rubrica: “De los medios alternativos de solución de los conflictos de convivencia” y se compone del artículo quinto sobre los medios alternativos de solución de los conflictos de convivencia y el artículo sexto que prevé la creación de una Comisión de Convivencia en cada Universidad.

Es importante reseñar que a tenor del art. 2.1.a) LCU, lo dispuesto en el Título I, junto con el Título Preliminar, es de aplicación al estudiantado, el PDI y el PAS, es decir, a toda la comunidad universitaria.

El art. 5 LCU dispone que:

Sin perjuicio del desarrollo que en el ámbito de sus competencias pudieran llevar a cabo las Comunidades Autónomas, las Universidades desarrollarán en sus Normas de Convivencia medios alternativos de solución de los conflictos de la convivencia basados en la mediación, para ser aplicados antes y durante el procedimiento disciplinario. Los medios que se desarrollen se ajustarán, en todo caso, a los principios de voluntariedad, confidencialidad, equidad, imparcialidad, buena fe y respeto mutuo, prevención y prohibición de represalias, flexibilidad, claridad y transparencia.

Por tanto, el legislador impone a las Universidades que prevean la creación de medios alternativos de solución de los conflictos de convivencia, los cuales se basen en la mediación. Así, como han advertido algunos autores, como ARANDA JURA-

DO (2023), la intención de la nueva ley no es solo que la mediación sea un cauce más de mejora de la convivencia, sino que sea el preferente frente al disciplinario, por resultar más eficaz para afrontar determinados conflictos y comportamientos.

Asimismo, la LCU requiere que estos medios respeten unos principios básicos, que son el de voluntariedad, confidencialidad, equidad, imparcialidad, buena fe y respeto mutuo, prevención y prohibición de represalias, flexibilidad, claridad y transparencia. Es decir, se acogen los principios básicos de la mediación, que son voluntariedad, igualdad de trato, neutralidad e imparcialidad, confidencialidad, flexibilidad, buena fe (BARONA VILAR, 2022A), y se establecen otros en favor de un desarrollo más garantista de la mediación en este ámbito, teniendo en cuenta el contexto universitario.

Además, se determina que estos medios sean aplicados tanto con anterioridad como durante la tramitación de un procedimiento disciplinario.

El hecho de que la norma indique que se trata de medios “basados en la mediación” supone que estos medios pueden asemejarse a la mediación, pero no corresponderse con el concepto técnico-jurídico de la mediación, lo que dependerá de cada Universidad y lo dispuesto en sus Normas de Convivencia. Por tanto, las Universidades pueden optar por (i) acoger este concepto más amplio de mediación u otros Medios Alternativos de Resolución de Conflictos (MASC), (ii) prever la mediación en su sentido estricto o (iii) regular ambas posibilidades.

Una cuestión que se ha planteado es si, cuando una Universidad opta por incluir la mediación en sus Normas de Convivencia desde el punto de vista técnico, esta mediación debe cumplir con los requisitos de la Ley 5/2012, de 6 de julio, de mediación en asuntos civiles y mercantiles (en adelante, LMe), concretamente, si los mediadores deben cumplir los requisitos que impone esta norma. Esto supondría que para el desarrollo de estas mediaciones se debiera contar con mediadores profesionales, por lo que en algunos casos se debería requerir a expertos externos a la Universidad, lo que incrementaría los costes. Además, se perderían los beneficios que puede suponer que el mediador sea miembro de la comunidad universitaria y conozca su funcionamiento, peculiaridades, etc., pues como afirma TARRIO TÓBAR lo ideal es que los mediadores/as sean personal de la Universidad. Es por este temor a verse obligados a recurrir a mediadores expertos externos, que algunas Universidades parecen preferir hacer referencia a los MASC y no a la mediación en su sentido jurídico estricto.

En todo caso, es perfectamente defendible que la LMe no aplica en este ámbito universitario, alejado de cuestiones civiles y mercantiles (art. 2. LMe). Por tanto, en el entorno universitario pueden llevarse a cabo mediaciones que no sigan los parámetros y requisitos de la LMe.

La decisión de hacer referencia a mediaciones o a MASC en general, en todo caso, depende de cada Universidad. Por ejemplo, en el caso de la Universidad de Alicante, FEMENÍA LÓPEZ afirma que: “las Normas de Convivencia regulan el procedimiento común de resolución de conflictos basado en la mediación.

La mediación, se entiende en sentido estricto, como procedimiento desarrollado por personas con la formación necesaria, que se puede abrir con carácter general y como instrumento preferente para la resolución de conflictos de convivencia, o como una fase formalizada y singularizada, dentro del procedimiento de régimen disciplinario del estudiantado, de acuerdo con las exigencias de la Ley 3/2022, de 24 de febrero”.

Asimismo, resulta reseñable lo dispuesto en el art. 11 del Reglamento de Convivencia de la Universidad de Murcia, que determina que la mediación es el medio preferente, pero prevé otros diferentes. Debiendo puntualizarse que la Defensoría de esa Universidad fue quien realizó esta propuesta en la fase de exposición pública de la norma, que quedó redactada en los siguientes términos (VERA MARTÍNEZ):

Artículo 11. Otros medios alternativos de solución de conflictos

1. Conforme a las funciones de la Comisión de Convivencia establecidas en el art. 7.1, letras a) y b), además de la mediación como procedimiento autocompositivo presencial preferente, la Comisión de Convivencia, según las circunstancias y de modo justificado, puede definir y aplicar otros reconocidos medios alternativos de solución de conflictos:

a) Comediación y mediación online.

b) Formas heterocompositivas como el arbitraje, peritaje vinculante, evaluación preliminar no vinculante, etc.

2. Se desarrollarán estos medios según los protocolos convencionales y previamente definidos y publicados.

B.2. LA MEDIACIÓN EN LOS CASOS DE PROCEDIMIENTO DISCIPLINARIO DEL ESTUDIANTADO

El Título II de la LCU regula el régimen disciplinario del estudiantado, determinando las faltas y sanciones aplicables al alumnado de las Universidades públicas, sin perjuicio de las regulaciones establecidas por las Comunidades Autónomas en el ámbito de sus competencias. Todo lo dispuesto en este Título es de aplicación al estudiantado, incluido aquel en situación de movilidad, pero no al PDI y PAS, cuyo régimen disciplinario se regirá por lo dispuesto en su normativa específica, ex art. 2.1.b) LCU.

Ya el art. 5 LCU hacía referencia a los medios alternativos de solución de conflictos respecto de los procedimientos disciplinarios y su uso antes y durante la tramitación del procedimiento. No obstante, el art. 19 LCU que regula el procedimiento disciplinario hace múltiples alusiones a la mediación, así como el art. 22 LCU que regula el procedimiento ante la Comisión de Competencia.

Por lo que se refiere al Procedimiento Disciplinario, el art. 19.a) prevé que en el acuerdo de incoación del procedimiento ya se contenga un requerimiento para que las personas involucradas en el procedimiento disciplinario manifiesten su

voluntad de acogerse, en su caso, al procedimiento de mediación. Posteriormente, en el art. 19.c) sí dispone que:

c) Concluida la práctica de las pruebas, en aquellos casos en que las partes hubieren manifestado oportunamente su voluntad de acogerse a un procedimiento de mediación, el instructor o instructora remitirá el expediente a la Comisión de Convivencia que decidirá si resulta procedente, o bien si devuelve el expediente al instructor o instructora para que formule el correspondiente pliego de cargos. En el primer caso, lo comunicará a las partes y se suspenderá el procedimiento disciplinario. Si se llegara a un acuerdo en el marco del procedimiento de mediación, el instructor o instructora archivará el expediente; en caso contrario, continuará con la tramitación del procedimiento disciplinario.

En el segundo caso, o bien si las partes no hubieren manifestado su voluntad de acogerse a un procedimiento de mediación, el instructor o instructora formulará el pliego de cargos.

Siguiendo lo dispuesto en el citado precepto, cuando las partes hubieran manifestado su intención de acudir a mediación, el/la instructor/a remitirá el expediente a la Comisión de Convivencia. Esta Comisión lo examinará y valorará si resulta procedente la mediación o si lo devuelve al instructor/a, para lo que se deberá atender a la normativa de cada Universidad. Por ejemplo, las Normas de Convivencia de la Universidad de Alicante establecen que la mediación queda excluida cuando se trate de comportamientos o conductas que tengan la consideración de faltas graves o muy graves, desde el punto de vista disciplinario, o bien que puedan ser constitutivos de delito o pudieran involucrar situaciones de violencia, discriminación o acoso (FEMENÍA LÓPEZ). Por tanto, si se diera una de estas situaciones, la Comisión descartaría la mediación y devolvería el expediente al instructor o instructora para que formule el correspondiente pliego de cargos.

Si, por el contrario, la Comisión decide que sí procede la tramitación de la cuestión por medio de la mediación, lo comunicará a las partes y se suspenderá el procedimiento disciplinario.

El procedimiento ante la Comisión de Convivencia se regirá por lo dispuesto en el art. 22 LCU y lo dispuesto en la normativa propia de cada Universidad.

En virtud del art. 22.3 LCU, si el procedimiento de mediación concluyera sin acuerdo o no resolviese la totalidad de las cuestiones planteadas, la Comisión devolverá el expediente al instructor o instructora del procedimiento disciplinario para que continúe con su tramitación por su objeto total o parcial. En caso contrario, si se llegara a un acuerdo en el marco del procedimiento de mediación, el instructor o instructora archivará el expediente. Asimismo, a tenor del art. 22.4 LCU, el acuerdo total o parcial alcanzado por las partes como resultado de la mediación, será confidencial, deberá constar por escrito y ser firmado por las partes, conservando cada una un ejemplar y trasladando otro a la Comisión de Convivencia para que conste en el expediente.

En relación con este procedimiento, la norma prevé tres aspectos esenciales, (i) la confidencialidad, (ii) el seguimiento o cumplimiento y (iii) la suspensión.

Respecto de la **confidencialidad**, en el art. 22.4 LCU se dispone que el acuerdo será confidencial. No obstante, y como la norma exige que se remita un ejemplar del acuerdo a la Comisión de Convivencia, en el art. 22.5 LCU también se impone que las Normas de Convivencia que desarrolle cada Universidad deban incluir un procedimiento relativo a la custodia de estos acuerdos. Todo ello para que se garantice la confidencialidad de la mediación y el eventual acuerdo que pudiera alcanzarse.

Asimismo, el art. 19.c) LCU determina que, si se alcanzara un acuerdo, el instructor o instructora archivará el expediente, sin requerir la remisión del acuerdo, que solo se remitirá a la Comisión de Convivencia, *ex art.* 22.4 LCU. En todo caso, se deberá estar a lo dispuesto en las normas de cada Universidad, que deberían garantizar estos mínimos dispuestos en la LCU. Por su parte, ORDEN JIMÉNEZ propone que en caso de desacuerdo, se informe del mismo al instructor/a sin dar razones del desacuerdo, y que en caso de acuerdo, se remita el acuerdo sin información sobre el mismo, si no lo acuerdan las partes. De manera que solo se le facilite copia del acuerdo a la Comisión de Convivencia que no puede trasladarlo a otro órgano.

Otra cuestión relevante es cómo se articule por las Normas de Convivencia de cada Universidad el **seguimiento y cumplimiento** del acuerdo, especialmente teniendo en cuenta que, si se ha alcanzado un acuerdo, habrá dado lugar al archivo de un expediente sancionador (art. 19.c) LCU). Por lo que, si un presunto infractor ha podido alcanzar un acuerdo que le permita no verse sancionado, debiera garantizarse que cumple con los términos del acuerdo (RODRÍGUEZ TIRADO). Por ello, es muy importante que se articulen fórmulas de seguimiento y se prevean medios para ello.

Por último, se garantiza en el art. 22.6 LCU que el inicio del procedimiento de mediación supondrá la **suspensión** del cómputo de los plazos de caducidad y prescripción del procedimiento disciplinario. Además, se prevé que dicha suspensión se mantendrá mientras dure el procedimiento de mediación.

Asimismo, como se ha explicado, en virtud del art. 19.c) LCU, concluida la práctica de las pruebas, en aquellos casos en que las partes hubieren manifestado oportunamente su voluntad de acogerse a un procedimiento de mediación, el/la instructor/a remitirá el expediente a la Comisión de Convivencia y si este decide que resulta procedente, lo comunicará a las partes y se suspenderá el procedimiento disciplinario (art. 19.c) LCU).

La cuestión que aquí se plantea es qué ocurre cuando la mediación se dilata excesivamente en el tiempo y el/la estudiante presuntamente infractor/a deja de pertenecer a la comunidad universitaria, por lo que el procedimiento sancionador puede devenir inútil. Por ello, sería recomendable que el tiempo de duración de la mediación se sujetara a un límite temporal máximo, por ejemplo, unos 3 o 6 meses, requiriéndose en todo caso su desarrollo con la máxima agilidad posible.

5. CONCLUSIONES

1. Los conflictos que surgen en la Universidad se ven propiciados por la extensión temporal de las relaciones, el funcionamiento de su estructura, la concurrencia de múltiples roles en las mismas personas y la existencia de recursos limitados, entre otros factores.
2. Los elementos caracterizadores de los conflictos son la coexistencia de colectivos con intereses diferentes en interacción constante, la presencia de intereses comunes disputados por miembros de un mismo colectivo, la influencia de las interpretaciones subjetivas y la canalización de determinados conflictos ante entidades que gestionan los intereses de determinados colectivos.
3. Las controversias en la Universidad se pueden clasificar atendiendo a diversos criterios. Entre otros, categorizándolos desde el punto de vista de los sujetos que son parte en los mismos y del objeto o causa que da lugar al conflicto.
4. La diversidad de conflictos que existen supone que la forma de gestionarlos también ha de ser diversa, debiendo regirse por los principios de intervención rápida, principio de acción apropiada y método adaptado, así como atención sistémica.
5. En la actualidad en la Universidad encontramos dos sistemas de gestión de conflictos diferenciados, un nivel de protección natural u ordinario y un nivel de protección reforzado. En este último se incluyen multitud de órganos como la Defensoría Universitaria, las Unidades de Igualdad, la Inspección de Servicios, las Unidades de Acoso, las Comisiones de Ética, la Asesoría Jurídica, el Servicio de Riesgos Laborales, el Comité de Seguridad y Salud, etc. Este sistema genera múltiples problemas y deficiencias, pues existen duplicidades entre órganos, se solapan las competencias de estos, no están coordinados y en algunos casos se tramitan procedimientos de forma paralela. Todo ello genera un sistema que en muchos supuestos resulta ineficiente en la práctica.
6. PILLADO GONZÁLEZ propone que se delimiten los órganos necesarios y se compongan del menor número posible de miembros, se concreten de forma clara sus competencias, se establezca un sistema de ventanilla única para presentar las reclamaciones y la Defensoría Universitaria actúe como órgano de cierre del sistema. En particular, es conveniente que la Comisión de Convivencia se componga del mínimo número necesario de miembros.
7. Los modelos de ventanilla única o ventanilla múltiple para la canalización de reclamaciones presentan ambas ventajas e inconvenientes.
8. Las propuestas de modelos de ventanilla múltiple tienen como beneficios la agilidad, eficacia y flexibilidad del sistema, pero cuentan con aspectos

negativos en aquellos casos en que se presente la reclamación en varios órganos (BAENA VILLODRES).

9. El modelo con ventanilla única permite un mayor control para la institución y genera menor incertidumbre para el usuario. Como desventajas, puede ocasionar el alargamiento del procedimiento y la existencia de más personas implicadas, lo que supone menores garantías de confidencialidad e independencia, aumentando el riesgo de bloqueo (BAENA VILLODRES).
10. La mediación se ha venido utilizando en las Universidades tanto en su sentido estricto como en su sentido amplio, también denominado como intermediación.
11. La LCU y la LOSU hacen referencia expresa a la mediación y apuestan por su implementación en este ámbito para la solución de conflictos.
12. La LCU impone a las Universidades la creación de medios alternativos de solución de los conflictos de convivencia que deberían basarse en la mediación. Se ha cuestionado por las Universidades la conveniencia de prever de forma expresa la mediación en sus normas, teniendo en cuenta que eso podría exigir el cumplimiento de los requisitos de la LMe, entendiéndose menos exigente y de más fácil aplicación la referencia general a los MASC. También, se ha defendido la no aplicación de la LMe y sus exigencias a este supuesto, pues, pese a que se pueda hacer referencia expresa a la mediación en su sentido estricto en la reglamentación universitaria, los conflictos de convivencia de la Universidad escapan del ámbito objetivo de la LMe.
13. la LCU prevé la mediación en los casos de procedimiento disciplinario del estudiantado, en los que se garantiza la confidencialidad del acuerdo. También, en estos supuestos es necesario que se articulen formas de seguimiento del acuerdo de mediación que pudiera alcanzarse y su cumplimiento. Asimismo, sería conveniente que, teniendo en cuenta que se suspende el procedimiento disciplinario, la mediación se sujetase a un plazo máximo de entre 3 a 6 meses, a efectos de evitar que el presunto infractor pierda la condición de miembro de la Universidad y el procedimiento sancionador devenga inútil.

BIBLIOGRAFÍA

ALCOVER DE LA HERA, C.M. "Alternativas de mediación en contextos universitarios: una propuesta de modelo contingente y sus aplicaciones en la resolución de conflictos universitarios: Una propuesta de modelo contingente y sus aplicaciones en la resolución de conflictos a través de la figura del defensor universitario", en AA.VV. (GONZÁLEZ-CUÉLLAR SERRANO, N., SANZ HERMIDA, A. M. y ORTIZ PRADILLO, J. C., coords.) *Mediación: un método de ¿conflictos: estudio disciplinar*, Madrid: Colex, 2010, pp. 267-288.

- ANQUELA JULIÁN, A. B. “Notas para el Encuentro Los Conflictos en la Universidad, soluciones y propuestas. La mediación como herramienta de gestión/solución de conflictos. Encuentro de Defensores/as Universitarios”, Valencia, 2023.
- ARANDA JURADO, M. “La mediación en contextos universitarios como herramienta de innovación educativa: formar en la autocomposición”, en AA.VV. (BLANCO GARCIA, A. I., ed.) Nuevas Metodologías de enseñanza aprendizaje en mediación y gestión de conflictos, Valencia: Tirant lo Blanch, 2023, pp. 15-22.
- ARANDA JURADO, M. “La mediación en el ámbito educativo español”, en AA.VV. (BARONA VILAR, S., ed.), Meditaciones sobre mediación (Med+), Valencia: Tirant lo Blanch, 2022, pp. 633-652.
- BAENA VILLODRES, F. “Notas para el Encuentro Los Conflictos en la Universidad, soluciones y propuestas. La mediación como herramienta de gestión/solución de conflictos. Encuentro de Defensores/as Universitarios”, Valencia, 2023.
- BARONA VILAR, S. “Medios de solución de conflictos no judiciales ni procesales”, en AA.VV. (BARONA VILAR, S. y GÓMEZ COLOMER, J. L., coords.) Introducción al Derecho Procesal, Derecho Procesal I, 2ª ed, Valencia: Tirant lo Blanch, 2022A, pp. 351-365.
- BARONA VILAR, S. “La mediación y su espacio en el hábitat de la justicia integral, global, algorítmica”, en AA.VV. (BARONA VILAR, S., ed.), Meditaciones sobre mediación (Med+), Valencia: Tirant lo Blanch, 2022B, pp. 31-62.
- BARONA VILAR, S. Nociones y principios de las ADR (solución extrajudicial de conflictos), Valencia: Tirant lo Blanch, 2018.
- FEMENÍA LÓPEZ, P. “Notas para el Encuentro Los Conflictos en la Universidad, soluciones y propuestas. La mediación como herramienta de gestión/solución de conflictos. Encuentro de Defensores/as Universitarios”, Valencia, 2023.
- GABILONDO PUJOL, Á. “Condiciones del defensor universitario”, Rueda, nº 7, 2022, pp. 7-14.
- GARCÍA VILLALUENGA, L. y VÁZQUEZ DE CASTRO, E. “Mediación en las Universidades: una gran apuesta por la convivencia”, Anuario de mediación y solución de conflictos, nº 9, 2022, pp. 21-30.
- LÓPEZ BENET, F. “Notas para el Encuentro Los Conflictos en la Universidad, soluciones y propuestas. La mediación como herramienta de gestión/solución de conflictos. Encuentro de Defensores/as Universitarios”, Valencia, 2023.
- LÓPEZ YAGÜE, V. “Notas para el Encuentro Los Conflictos en la Universidad, soluciones y propuestas. La mediación como herramienta de gestión/solución de conflictos. Encuentro de Defensores/as Universitarios”, Valencia, 2023.
- DE LA ORDEN JIMÉNEZ, R. “Notas para el Encuentro Los Conflictos en la Universidad, soluciones y propuestas. La mediación como herramienta de gestión/solución de conflictos. Encuentro de Defensores/as Universitarios”, Valencia, 2023.
- PILLADO GONZÁLEZ, E. “Notas para el Encuentro Los Conflictos en la Universidad, soluciones y propuestas. La mediación como herramienta de gestión/solución de conflictos. Encuentro de Defensores/as Universitarios”, Valencia, 2023.
- RODRÍGUEZ TIRADO, A. “Notas para el Encuentro Los Conflictos en la Universidad, soluciones y propuestas. La mediación como herramienta de gestión/solución de conflictos. Encuentro de Defensores/as Universitarios”, Valencia, 2023.

- ROSALES ÁLAMO, M. y GARCÍA VILLALUENGA, L. “La mediación intrauniversitaria: reflexiones y propuestas”, en AA.VV. (LUJÁN HENRÍQUEZ, I., coord.) Conflictos y mediación en contextos plurales de convivencia, Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones y Difusión Científica de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria, 2019, pp. 175–200.
- SÁNCHEZ HEIDENREICH, S.J. “Notas para el Encuentro Los Conflictos en la Universidad, soluciones y propuestas. La mediación como herramienta de gestión/solución de conflictos. Encuentro de Defensores/as Universitarios”, Valencia, 2023.
- SANZ HERMIDA, Á.M. “Notas para el Encuentro Los Conflictos en la Universidad, soluciones y propuestas. La mediación como herramienta de gestión/solución de conflictos. Encuentro de Defensores/as Universitarios”, Valencia, 2023.
- SERRA RODRÍGUEZ, A. “Notas para el Encuentro Los Conflictos en la Universidad, soluciones y propuestas. La mediación como herramienta de gestión/solución de conflictos. Encuentro de Defensores/as Universitarios”, Valencia, 2023.
- TARRIO TÓBAR, A. “Notas para el Encuentro Los Conflictos en la Universidad, soluciones y propuestas. La mediación como herramienta de gestión/solución de conflictos. Encuentro de Defensores/as Universitarios”, Valencia, 2023.
- VERA MARTÍNEZ, J.J. “Notas para el Encuentro Los Conflictos en la Universidad, soluciones y propuestas. La mediación como herramienta de gestión/solución de conflictos. Encuentro de Defensores/as Universitarios”, Valencia, 2023.

Valencia, 4 de mayo de 2023

INCLUSIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD. UNA MIRADA DESDE LAS DEFENSORÍAS UNIVERSITARIAS.

M.^a DE LAS MERCEDES LOMAS CAMPO

Defensora universitaria.

Universidad de Sevilla

Sumario: 1. Introducción. 2. Objetivo general. 3. Metodología. 4. Resultados y discusión. 6. Conclusiones. 6. Bibliografía.

Resumen. Desde que se ratificara la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad, las universidades españolas han impulsado políticas con un desarrollo desigual, de ahí que en las Defensorías Universitarias se atiendan casos relacionados con esta problemática. Para conocer la opinión de las personas que están al frente de dicho servicio respecto de cuestiones relativas a la inclusión, se ha hecho llegar una encuesta a las 74 Defensorías que conformaban la Conferencia Estatal de Defensorías Universitarias (CEDU). Los resultados obtenidos demuestran una opinión heterogénea ante aspectos cardinales en las medidas para garantizar la inclusión que marcan los cambios normativos y demandan las personas con discapacidad, por lo que se hace necesario que trabajemos conjuntamente en el avance de las propuestas para la implementación de medidas realistas y específicas que cubran las necesidades del estudiantado y personal con discapacidad en nuestras universidades.

Palabras clave: Inclusión, discapacidad, derechos, Defensoría Universitaria

Abstract. Since the ratification of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, Spanish universities have promoted policies of uneven development, which is why the University Ombudsperson Offices deal with cases related to this issue. To learn the views of the persons in charge of this service on matters relating to inclusion, a survey has been sent to the 74 member offices of the State Conference of University Ombudspersons (CEDU). The results obtained show a heterogeneous opinion on cardinal aspects in the me

asures to guarantee inclusion marked by regulatory changes and demanded by people with disabilities; therefore, it is necessary that we work together on the development of proposals for the implementation of realistic and specific measures that meet the needs of students and staff with disabilities in our universities.

Key words: Inclusion, disability, rights, University Ombudsmen

1. INTRODUCCIÓN

La Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad, realizada en Nueva York en 2006 y ratificada por España en 2008 (BOE de 21 de abril), establece en su artículo 24.5. que

Los Estados Parte asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Parte asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.

Desde entonces, las universidades españolas han ido desarrollando políticas tendentes a hacer efectivo dicho precepto, si bien de un modo desigual dependiendo, entre otros factores, de la manera en que había de establecerse unidades y protocolos de actuación que, en gran medida, tienen que ver tanto con la forma de entender cómo instrumentalizar las medidas como de los recursos disponibles.

En el año 2014, el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) publicó un documento que pretendía ser un modelo para que las universidades adoptaran Medidas de Acción Positivas para el acceso y apoyo del personal docente e investigador, que se englobaban en cuatro apartados:

- a. Medidas económicas para el desarrollo de la función docente e investigadora, básicamente que las universidades contarán con una partida presupuestaria destinada a compensar los gastos adicionales producidos por las situaciones de discapacidad reconocidas oficialmente, p. ej., en el caso de que haya que contratar un personal de apoyo.
- b. Medidas para el soporte y apoyo a la docencia y la investigación, p. ej. evitar la asignación de clases o de actividades de investigación en diferentes campus que estén distantes entre sí.
- c. Reducción y/o flexibilización en la dedicación docente, sin perjuicio de las reducciones que le puedan corresponder por otros motivos, de acuerdo con la normativa vigente.
- d. Otras de análoga significación a las anteriores, como p.ej. evitar la exclusión múltiple por género y discapacidad o la reserva de un mínimo del

5% de las plazas a personas con discapacidad en las diferentes convocatorias que se realicen, entre otras (CERMI, 2014).

Por otro lado, y con respecto al estudiantado, el VI Estudio sobre la Inclusión de Personas con Discapacidad en el Sistema Universitario Español llevado a cabo por la Fundación Universia en el curso académico 2021-22, mediante encuestas efectuadas a miembros de Servicios de Atención a Personas con Discapacidad, departamentos y/o vicerrectorados de 57 universidades públicas y privadas del Sistema Universitario Español, así como a un total de 1.386 estudiantes con discapacidad que estaban cursando sus estudios universitarios o que los han terminado recientemente, mostraba entre sus resultados que:

- Casi el 20% de los/as estudiantes con discapacidad ha experimentado discriminación en alguna ocasión a lo largo de sus estudios universitarios, relacionada con problemas de accesibilidad, adaptación curricular, exámenes, relaciones con el profesorado y aspectos burocráticos.
- Se observa una falta de información sobre el tipo de discapacidad en un 37,6% de los casos, lo que indica la necesidad de una mejor recopilación de datos y seguimiento de la situación de estos/as estudiantes.
- Existe un porcentaje significativo que considera que el profesorado les trata de manera distinta, indicando la necesidad de una mayor sensibilización y capacitación de los/as docentes en la inclusión de estudiantes con discapacidad.
- Aún existe un porcentaje que percibe diferencias en el trato por parte de sus compañeros/as sin discapacidad, lo cual podría indicar la necesidad de una mayor sensibilización y promoción de la inclusión (Fundación Universia, 2023).

Finalmente, el CERMI y la Fundación ONCE publicaron igualmente en 2023 unas Recomendaciones para elaborar planes de inclusión de las personas con discapacidad en la universidad. Es un documento muy interesante, elaborado a partir de las disposiciones de la Ley Orgánica del Sistema Universitario (en adelante, LOSU) que marca que las universidades establecerán un plan de igualdad para evitar la discriminación por diversas causas, entre las que se menciona a la discapacidad; no obstante, ambas entidades han ofrecido unas pautas específicas para singularizarla puesto que precisa de estrategias diferentes al resto de motivos. En el documento se recogen:

- Contenidos generales para elaborar el plan: organismo responsable, legislación y otras consideraciones como la perspectiva de género y las relaciones institucionales.
- Pautas sobre políticas universitarias inclusivas, en materia de accesibilidad, de normativa y funcionamiento de los organismos, de formación y

sensibilización, dirigidas a todos los estamentos del sistema: Estudiantado, PDI y PTGAS.

- Pautas para garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso de las personas con discapacidad en la universidad, p. ej. con un plan de transición y guías específicas, cupo de reserva, conocimiento demográfico, entre otras...
- Pautas para garantizar la igualdad de oportunidades en la promoción académica de las personas con discapacidad en la universidad, p. ej. Favorecer que las estructuras curriculares de las enseñanzas universitarias resulten inclusivas y accesibles o realizar ajustes razonables, tanto curriculares como metodológicos, promover la participación, asegurar la igualdad de oportunidades en la promoción del PDI y PTGAS, entre otros.
- Pautas para garantizar la igualdad de oportunidades en el egreso de las personas con discapacidad en la universidad como, por ejemplo, incluir servicios de orientación laboral y realizar seguimiento de las personas egresadas.
- Pautas complementarias a tener en cuenta en la elaboración del plan, como el seguimiento del plan y la evaluación del mismo (Fundación ONCE-CERMI, 2023).

Desde la propia experiencia, y de la inquietud de la autora como Vocal de Inclusión, Diversidad y Estudiantado de la Comisión Ejecutiva de la Conferencia Estatal de Defensorías Universitarias (en adelante CEDU), se lleva a cabo este trabajo que fue presentado como ponencia en la sesión: La inclusión y la atención a la diversidad en las universidades en el ámbito de la docencia, investigación y gestión, del XXVI Encuentro Estatal de Defensorías Universitarias, celebrado en la Universidad de Huelva (23-25 de octubre de 2024).

2. OBJETIVO GENERAL

Conocer la opinión de las personas que están al frente de las Defensorías Universitarias Españolas respecto de cuestiones relacionadas con la inclusión de personas con discapacidad en la Universidad (Estudiantado, Personal Docente e Investigador, en adelante PDI y Personal Técnico y de Gestión, de Administración y Servicios, en adelante PTGAS) y la problemática que se pueda estar atendiendo, en un intento de efectuar un diagnóstico inicial de las situaciones con que nos enfrentamos en nuestro quehacer diario así como de los recursos actualmente disponibles, que nos pueda servir de punto de partida para profundizar en su análisis y plantear propuestas de futuro.

3. METODOLOGÍA

Se diseñó una encuesta exprofeso conteniendo, además de dos iniciales de filiación, un total de 28 preguntas, algunas de ellas abiertas y otras cerradas, de única respuesta o de respuesta múltiple, que incluía igualmente un último ítem para la formulación de cualquier observación y/o sugerencia que se deseara aportar.

La encuesta, realizada a través de la aplicación *Microsoft Forms* (Microsoft 365) durante el mes de julio, fue difundida a primeros de septiembre entre todas las Defensorías Universitarias pertenecientes en ese momento a CEDU (universo poblacional: 74). Si bien se hace referencia en todo momento al genérico Defensorías Universitarias y a la figura de Defensor/a Universitario/a, por economía del lenguaje, deben entenderse incluidas todas las acepciones existentes cuya denominación varía según las comunidades (Aldezle, Síndic/a o Valedor/a).

Asimismo, se adaptó la encuesta, eliminando algunas preguntas por razones de pertinencia y se remitió a un representante del CERMI, al objeto de conocer igualmente su opinión. Los datos fueron analizados a partir de las respuestas recopiladas en formato *Excel*, obteniéndose tablas y gráficos como medio de sintetizar los resultados de las variables cualitativas, así como medidas de centralización y dispersión en las cuantitativas.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El índice de respuesta obtenido ha sido del 68,9%, al haber contestado la encuesta un total de 51 Defensores y Defensoras, pertenecientes a 39 universidades públicas (76,5%) y a 12 universidades privadas (23,5%), que llevan en el cargo un promedio de 4,67 años (D.E. 3,3) [Mediana: 4 años; Moda: 2 años; Rango: 1 – 17 años].

En estas Defensorías, el porcentaje promedio de casos relacionados con discapacidad atendidos en el último año ha sido 2,2% (D.E. 1,9) [Mediana: 2%; Moda: 0%; Rango: 0–8%]. Este porcentaje, que nos pudiera parecer bajo, revela una casuística nada desdeñable si lo ponemos en relación con el total de casos atendidos en las mismas, dato que se ha extraído de las diferentes memorias publicadas; así, podemos apreciar que, en alguna de las universidades en donde el porcentaje ha sido más alto –en torno al 6%–, ha supuesto, por ejemplo, que de un total de algo más de 60 casos totales 4 han tenido relación con discapacidad, y no corresponde a alguna universidad de las que mayoritariamente imparten su docencia en modalidad a distancia, que puedan tener *a priori* un volumen mayor de estudiantes con discapacidad que pudiera introducir un sesgo de confusión.

Tabla 1. Problemáticas principales atendidas en las Defensorías en el último año (Admite respuesta múltiple)

Problema	(%)
Ausencia de adaptaciones específicas	22 (55)
Flexibilidad horaria	2 (5)
Flexibilidad seminarios/prácticas	6 (15)
Flexibilidad pruebas/exámenes	23 (57,5)
Accesibilidad física a dependencias	2 (5)
Accesibilidad a medios técnicos	7 (17,5)
Otras	3 (7,5)
• Demanda de atención personalizada en las actividades deportivas de la universidad	
• Problemas con la acreditación documental	
• Necesidad de traslado	
• Inadaptación social	
• Burla entre compañeros dirigida a estudiantes con discapacidad. Compatibilidad de prácticas. Adaptación de tiempos y recursos por no poder acudir regularmente a clase. Adaptación del puesto de PTGAS por dificultades motrices	
• Problemas relaciones interpersonales entre estudiante y docentes	
• Problemas en la comunicación de las adaptaciones y aplicación	
• Desconocimiento del procedimiento normativo por la Dirección del Departamento para solicitar plaza de Ayudante Doctor por el cupo de discapacidad.	

Entre la problemática principal por la que se acudió a la Defensoría destacan con mayor frecuencia la derivada de la flexibilidad en pruebas o exámenes y la ausencia de adaptaciones específicas por ese orden, que suponían más del 50% de los casos (Tabla 1). Ambas tienen que ver con la atención que reciben las personas con discapacidad por parte de las posibles unidades existentes en cada universidad y de la operativización que se lleva a cabo de las posibles recomendaciones contenidas en los informes que se puedan realizar para las instancias oportunas, con más frecuencia el profesorado, en los casos que competen al estudiantado. En tercer lugar, aparece la relacionada con la accesibilidad a medios

técnicos. Este problema, ligado en mayor medida a los casos relacionados con discapacidad física, especialmente en situaciones de déficit sensorial, y que se intenta paliar con sistemas adaptados como puede ser el caso de los programas lectores de pantalla (p.ej. programa Jaws) destinados a personas con déficit visual u otros, a veces con la participación de determinadas organizaciones con las que las universidades tienen convenios, como es el caso de la Fundación ONCE, se complica cuando nos encontramos con personas que padecen más de un déficit, como puede suceder en los casos de sordoceguera y con relación a materias o contenidos que no estén fácilmente accesibles a través de la dactilología, es decir, obteniendo la información a través de las manos. A veces, hay que recurrir a la fabricación del material de un modo más o menos casero y eso no siempre es posible o no siempre existe la voluntariedad, p. ej., por el coste en tiempo o el déficit de conocimientos del profesorado.

A modo de ejemplificación de lo expresado, en la figura 1, se recogen las imágenes de uno de esos métodos caseros, un recurso pedagógico fabricado con una lámina de cartón y rotuladores con trazo tridimensional para que un estudiante de fisioterapia con sordoceguera pueda aprender a distinguir un ritmo cardíaco normal de uno patológico en un registro electrocardiográfico, como evidencia de voluntariedad del profesorado que sigue manteniendo viva la ilusión y el compromiso en su vocación docente.

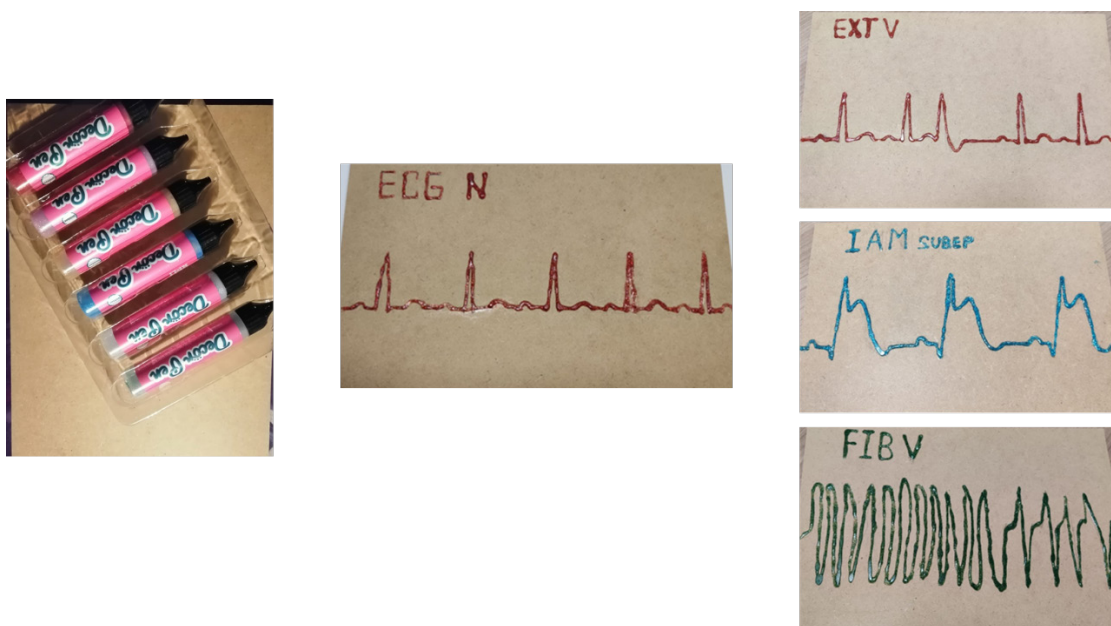


Figura 1. Ejemplo de adaptación dactilológica específica en un caso de déficit sensorial múltiple, cortesía de la profesora Rosa Moruno García. Imágenes de la autora

Cuando se pregunta si en la universidad existe una unidad de Atención Específica a Personas con Discapacidad, en 5 universidades (9,8%) no existe ninguna; obtenemos una respuesta afirmativa en el 90,2% de los casos (46 universidades), con una denominación heterogénea (Tabla 2); prácticamente no hay coincidencia

en la inmensa mayoría de los casos, encontrando denominaciones como Servicio de Acción Social e Inclusión, Dirección General de Diversidad, Unidad de Atención a la Discapacidad, Gabinete de Orientación Psicopedagógica, Unidad de Atención a la Diversidad Funcional o Servicio de Participación e Integración Universitaria, por citar algunos. En ocasiones, es cuestionable el reconocimiento de la especificidad, al estar bajo denominaciones que engloban otros aspectos diferentes de la discapacidad, como p.ej. Atención a Estudiantes con Necesidades Especiales, Comisión de Convivencia, Servicio de Asuntos Sociales u Observatorio de Igualdad de Oportunidades, entre otros.

Tabla 2. Denominación de las unidades de atención a las personas con discapacidad en las universidades en que existen (n = 46)

1	Atención a Estudiantes con Necesidades Especiales	24	Unidad de Atención a la diversidad
2	Servicio de Acción Social e Inclusión (SASI)	25	ONEO
3	Unidad de Acción Social	26	Sistema de Orientación de la UC (SOUCAN)
4	Oficina de atención a personas con discapacidad	27	ADyV. Servicio de Atención a la Diversidad y Voluntariado
5	Unidad de Discapacidad	28	Existe un grupo dentro de la unidad de "Servicio de Atención al Estudiante"
6	SAED (Servicio de Atención al Estudiante con Diversidad)	29	Área para la inclusión de la Unidad de Igualdad y Diversidades (UdLxTothom)
7	Unidad de Atención a Personas con Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales	30	UR Integra
8	Dirección General de Diversidad	31	Comisión de Convivencia
9	Servicio de Prevención de Riesgos Laborales (PDI/PTGAS) y Centro de Apoyo al Estudiante.	32	Apoyo a los estudiantes con Necesidades Educativas Específicas (PIUNE).
10	Oficina para Inclusión de Personas con Diversidad	33	Unidad de atención al estudiantado con necesidades específicas de apoyo educativo (UNATEN)
11	Unidad de Diversidad y Discapacidad	34	Unidad de Orientación Educativa, Diversidad e Inclusión
12	Servicio de Apoyo a Estudiantes con Discapacidad y/o Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)	35	Servicio de Asuntos Sociales
13	Oficina Universitària de Suport a Persones amb Necessitats Especials	36	Oficina de Inclusión

14	Unidad de atención del Servicio de Asuntos Sociales	37	Servicio de Participación e Integración Universitaria
15	Unidad de Atención a la Discapacidad	38	Servicio de Atención a la Discapacidad y Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ADYNEA)
16	UNIDIS (Centro de Atención a Universitarios con Discapacidad)	39	Unidad de compromiso social y orientación profesional / Área de inclusión
17	Unidad de Atención a Estudiantes con Discapacidad	40	Atención a Personas con Discapacidad
18	Servicio de Atención a la Diversión. Área de Inclusión	41	Unidad de Accesibilidad y Atención a la Discapacidad (uAd)
19	Servicio de Atención a la Diversidad (SAD)	42	Unidad de Atención al Estudiante (UAE)
20	Gabinete de orientación psicopedagógica	43	Servicio de Atención a Personas con Discapacidades
21	Atención a la Discapacidad y las NEE estudiantiles	44	Unidad de Igualdad y Diversidad
22	Área de Atención a la diversidad funcional de la Unidad de equidad social	45	Oficina Universitaria de Atención a la Diversidad (O.U.A.D), sólo para estudiantes
23	Unidad de Atención a la Diversidad Funcional	46	Observatorio de Igualdad de Oportunidades (OIO)

Asimismo, en algunas universidades las unidades específicas sólo atienden a estudiantes o hacen referencia expresa a necesidades de apoyo educativo.

Diferentes autores y distintos organismos que acogen a personas con discapacidad recomiendan que debe existir una unidad específica para la visibilización y adecuada atención a la discapacidad en las universidades (Moliner et al., 2019; Márquez & Melero, 2023; Fundación Universia, 2023) y la propia LOSU (BOE, 2023), en el artículo 43, referido a las Unidades básicas establece que:

3. Las unidades de diversidad serán las encargadas de coordinar e incluir de manera transversal el desarrollo de las políticas universitarias de inclusión y antidiscriminación en el conjunto de actividades y funciones de la universidad. Estas unidades deberán contar con un servicio de atención a la discapacidad. Corresponde a los Estatutos de la universidad establecer el régimen de funcionamiento de esta unidad. establece que las universidades contarán entre sus unidades básicas con las unidades de diversidad, que serán las encargadas de coordinar el desarrollo de las políticas universitarias de inclusión y antidiscriminación, considerándolas de manera transversal en el conjunto de actividades y funciones de la universidad. Estas unidades deberán contar con un servicio de atención a la discapacidad, en la manera en que regulen los propios estatutos.

De las 46 universidades de nuestro estudio que decían tener unidad específica, en más de la mitad el informe que emite dicha unidad tiene un carácter vincu-

lante para los centros y el profesorado (Figura 2), hecho que nos congratula; sin embargo, en más de un tercio no lo es y, en algunas universidades, no emite ningún informe.

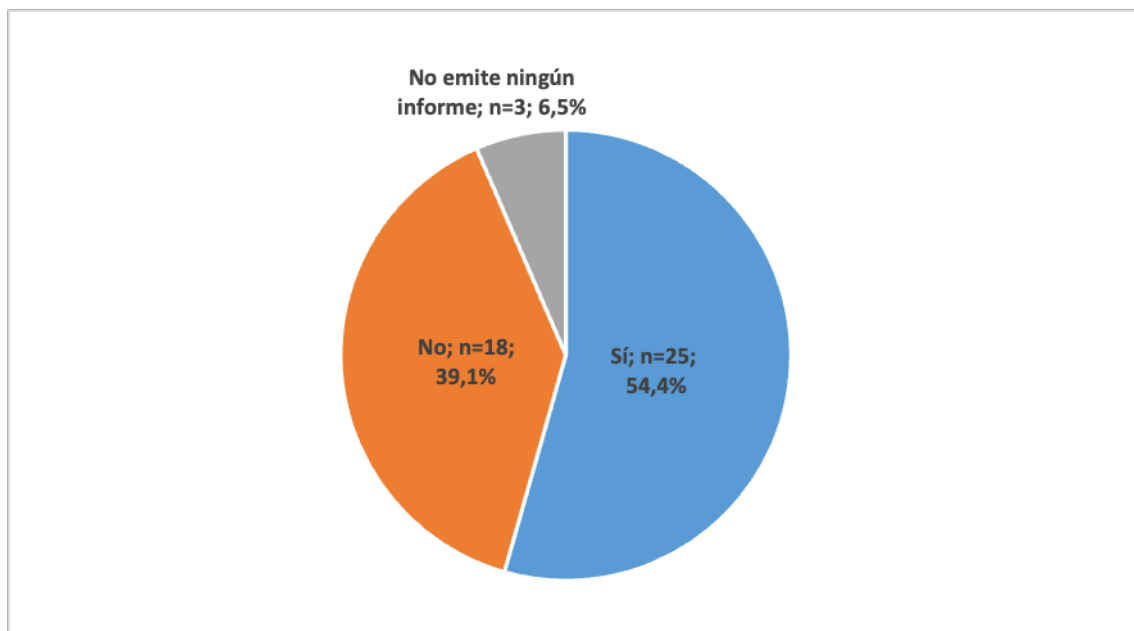


Figura 2. Carácter vinculante del informe de las unidades específicas de atención a la discapacidad de las universidades respondientes.

La existencia de un informe y que tenga carácter vinculante es de suma importancia como guía de las pautas de actuación para las adaptaciones curriculares que deba efectuar el profesorado en los casos en que sean necesarias y para que el alumnado especialmente pueda tener una adecuada accesibilidad a los estudios y evaluaciones, sin que esto suponga ningún tipo de ventaja ni menoscabo en el nivel exigible como a veces se ha podido interpretar erróneamente, sino que únicamente se facilita un acceso en igualdad de oportunidades (Collins et al., 2019). Por ello, es fundamental que los informes sean específicos, adaptando los posibles estándares a las circunstancias particulares porque no todo el estudiantado con una determinada discapacidad va a necesitar la misma adaptación curricular, como por ejemplo del mismo tiempo adicional en un examen. Además, el carácter vinculante de sus informes es también un medio para poner en valor el trabajo que lleva a cabo la unidad, tanto en la valoración como en el necesario seguimiento del desempeño en el estudiantado, de manera similar a lo que debe ocurrir en los servicios preventivos de riesgos laborales en el caso del personal que trabaja en las universidades. La importancia y pertinencia de los informes emitidos por las unidades de atención a estudiantes con discapacidad ha sido puesto también de manifiesto por diferentes autores y organismos (Morriña & Orozco, 2021; Márquez & Melero, 2023; Fundación Universia, 2023), al igual que los de las comisiones de evaluación del profesorado y PTGAS respec-

to de las adaptaciones del puesto de trabajo o la modulación de las exigencias de méritos docentes para la acreditación (ANECA, 2024).

Al interpelar por la existencia de alguna guía informativa y formativa para la atención a personas con discapacidad, las respuestas se reparten mayoritariamente entre aquellas universidades en las que existe una guía general y las que no tienen ninguna guía (Figura 3). En ocasiones, las guías están dirigidas específicamente a estudiantes y sólo en 8 universidades, que constituyen aproximadamente el 16%, existen guías específicas según la tipología, de acuerdo con las opiniones formuladas por las personas representantes de diversos organismos y de las vertidas igualmente en publicaciones dirigidas a proponer actuaciones futuras de sensibilización y formación de todos los sectores, es decir, estudiantado, PDI y PTGAS en los entornos universitarios (Fundación ONCE-CERMI, 2023). En ocasiones, las guías están dirigidas específicamente a estudiantes y sólo en 8 universidades, que constituyen aproximadamente el 16%, existen guías específicas según la tipología, de acuerdo con las opiniones formuladas por las personas representantes de diversos organismos y de las vertidas igualmente en publicaciones dirigidas a proponer actuaciones futuras de sensibilización y formación de todos los sectores, es decir, estudiantado, PDI y PTGAS en los entornos universitarios (Medina, 2017; Fundación ONCE-CERMI, 2023).



Figura 3. Existencia de alguna guía para la atención a personas con discapacidad en las universidades respondientes.

Al mismo tiempo, cuando se pregunta por la accesibilidad a la información que pueda existir en cada universidad, lo hacemos a dos niveles, uno general considerando la página web de la universidad en cuestión y otro más cercano a la realidad de las posibles titulaciones y centros (Figura 4). En el primero de los casos, las respuestas se distribuyen casi por igual; así, más de un tercio de los Defensores y Defensoras respondientes confirman que existe una guía general y

es fácilmente accesible desde el menú principal, casi en otro tercio se indica que aunque existe es complicado obtener la información porque se encuentra entre la información de unidades o servicios concretos y si no se conoce la ruta es más difícil llegar a ella y en casi el otro tercio es accesible fácilmente a través del buscador. Estos datos contrastan con la posibilidad de encontrar la información al nivel más cercano a las personas en cada centro, pues más del 40% afirma que no existe dicha información en los centros de su universidad.

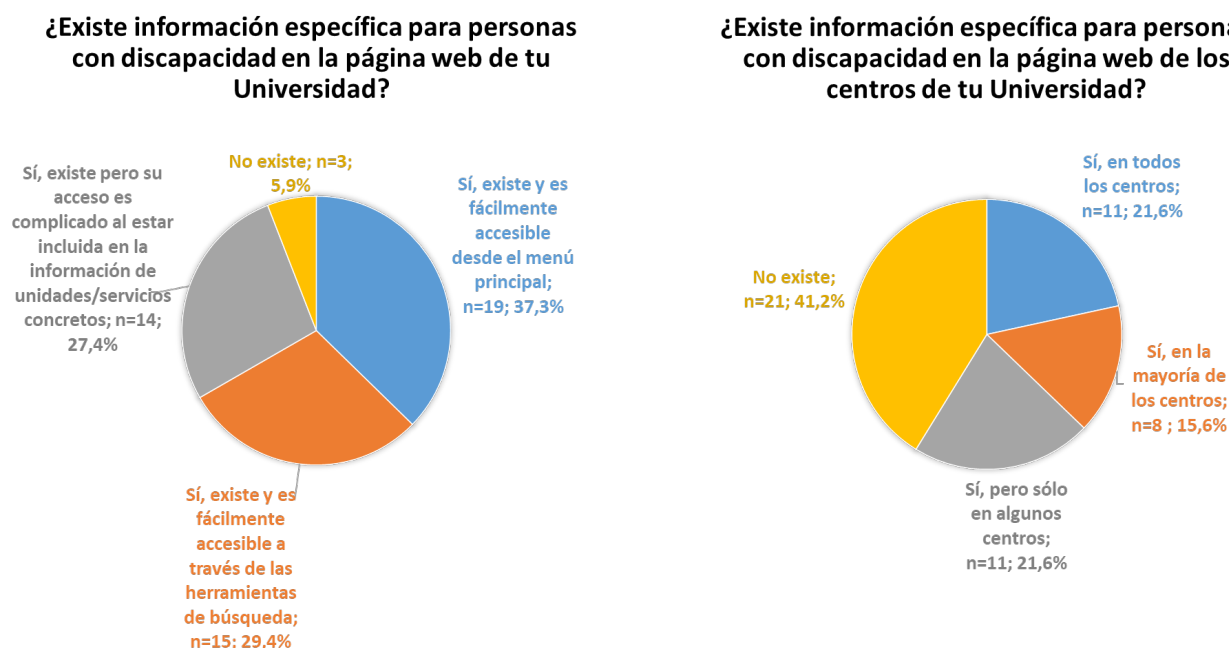


Figura 4. Accesibilidad de la información sobre discapacidad en la web.

Obviamente, en consonancia con lo que se desprende de la pregunta anterior, debe existir información específica dirigida a personas con discapacidad en la página web no sólo general de la universidad, sino en cada centro, siendo recomendable que aparezca en una pestaña fácilmente identificable, por ejemplo, con la denominación de «Diversidad e inclusión» o similares dentro del menú general y que sea de fácil accesibilidad al igual que se encuentra la información del equipo de gobierno, de los estudios o de la secretaría, entre otros.

Otra de las cuestiones incluidas en la encuesta pretende explorar la opinión acerca de la orientación que recibe el alumnado con discapacidad en etapas anteriores a su incorporación a la universidad (Figura 5). La mayoría responde que es adecuada o muy adecuada.

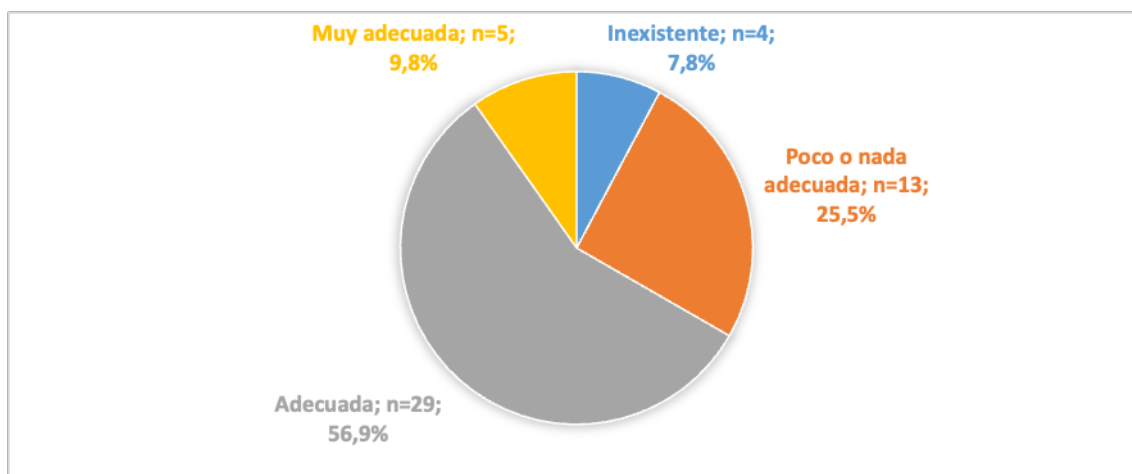
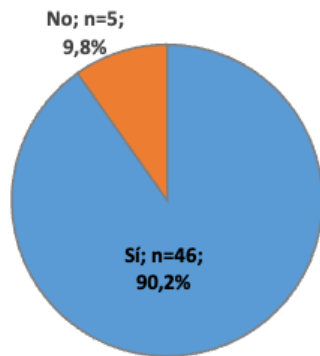


Figura 5. Consideración sobre la orientación al estudiantado previa a la incorporación universitaria

Sólo el 25% de las personas que respondimos la encuesta consideramos que es poco o nada adecuada; sin embargo, esta opinión es coincidente con la de representantes de organizaciones, en nuestro caso el CERMI, y la mejor orientación figura igualmente entre las recomendaciones que encontramos en los últimos documentos publicados, como medio de paliar las dificultades con las que se encuentra este alumnado en determinadas ocasiones, dependiendo del tipo de estudios y disminuir las tasas de abandono de los mismos (CERMI, 2020; Red SAPDU, 2020; Moriña & Orozco, 2021; Fundación Universia, 2023).

Relacionado con lo anterior, es igualmente importante el conocimiento de datos referentes al posible acompañamiento que el alumnado con discapacidad pueda tener a lo largo de sus estudios universitarios, a través de los programas de orientación y acción tutorial que involucran a profesorado mediante las tutorías académicas y al estudiantado en calidad de mentoría entre iguales, como también se propugna desde distintos estamentos para favorecer la inclusión, en particular en este caso, del estudiantado con discapacidad. En nuestro estudio, más del 90% de las personas que responden la encuesta consideran que los centros deberían contar con profesorado que realice dichas tutorías y cuya dedicación sea reconocida (Figura 6). Consideramos que este es un dato importante porque, si bien las horas de tutoría vienen reconocidas en las normas de dedicación del profesorado, quien ha trabajado con estudiantes con necesidades especiales por causa de discapacidad sabe que hay diferencias sustanciales a nivel cualitativo y también cuantitativo con respecto a dichas tutorías y ese reconocimiento particular es algo que también se demanda como apoyo al profesorado y, posiblemente, favorecería que existieran en mayor medida en los centros universitarios, pues si nos fijamos en el gráfico de la derecha, se aprecia que en un 45% de las universidades a las que pertenecen las personas que contestan no existen tutores/as académicos/as para el acompañamiento de estudiantes con discapacidad.

¿Deberían contar los centros universitarios con tutores/as académicos/as con dedicación reconocida para el acompañamiento de estudiantes con necesidades especiales por discapacidad?



¿Existen dichos/as tutores/as en tu Universidad?

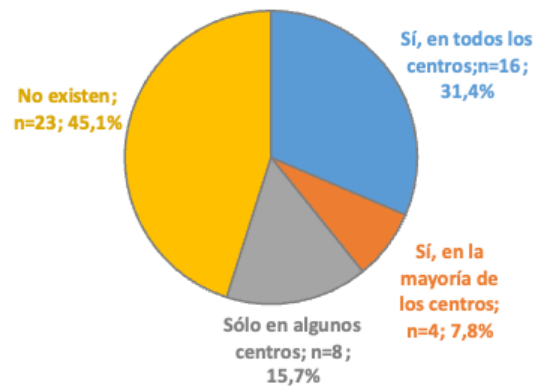
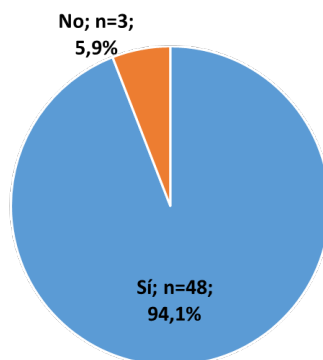


Figura 6. Existencia de tutorización académica.

De modo similar, prácticamente todas las personas que respondimos a la encuesta pensamos que los centros universitarios deberían contar con programas de mentorización o mentoría a través de iguales, pero no llega al tercio las universidades que los tienen en todos sus centros, y en más del 41% no existen ni siquiera en algunos centros (Figura 7).

¿Deberían contar los centros universitarios con programas de mentorización de iguales para el acompañamiento de estudiantes con necesidades especiales por discapacidad?



¿Existen dichos programas de mentorización en tu Universidad?

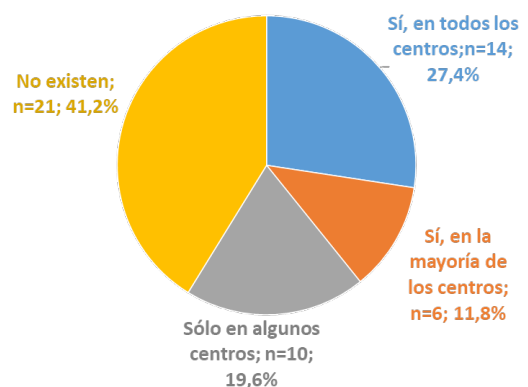


Figura 7. Existencia de programas de mentoría entre iguales.

El desarrollo de los Planes de Acción Tutorial, que incluyan orientaciones específicas y apoyo personalizado por parte de docentes así como el apoyo entre iguales figura explícitamente entre las medidas recogidas en las recomendaciones efectuadas por diversos organismos (Red SAPDU, 2020; Fundación ONCE-CERMI, 2023) y se encuentran asimismo entre las propuestas de diferentes autores y equipos pedagógicos (López Gavira & Moriña, 2014; Galán, 2015; Lorenzo et al., 2017; Martins et al., 2017; Márquez & Melero, 2023) para mejorar la inclusión del alumnado con discapacidad en nuestras universidades.

Otra pregunta que consideramos necesaria es ¿de quién es competencia llevar a cabo las adaptaciones curriculares en el estudiantado con discapacidad? porque en muchas ocasiones nos encontramos con ese dilema y no es infrecuente que, a veces, no se lleven a la práctica esas adaptaciones por problemas de logística cuando en la normativa actual esta competencia está asociada a las comisiones de seguimiento de planes de estudio de cada centro, que sabemos son numerosas por lo general y no se reúnen con la frecuencia que estas circunstancias podrían requerir, por lo que pierden operatividad y, por ende, efectividad. De hecho esta opción es una de las que minoritariamente han aparecido entre las posibles respuestas. La mayoría pensamos que deben efectuarlas una comisión específica para apoyo a necesidades especiales de cada centro, que figura también en mayor medida asociada a otras posibles opciones en la opinión de quienes han marcado la opción de «Otras», generalmente como trabajo colaborativo con las unidades centrales (Figura 8).

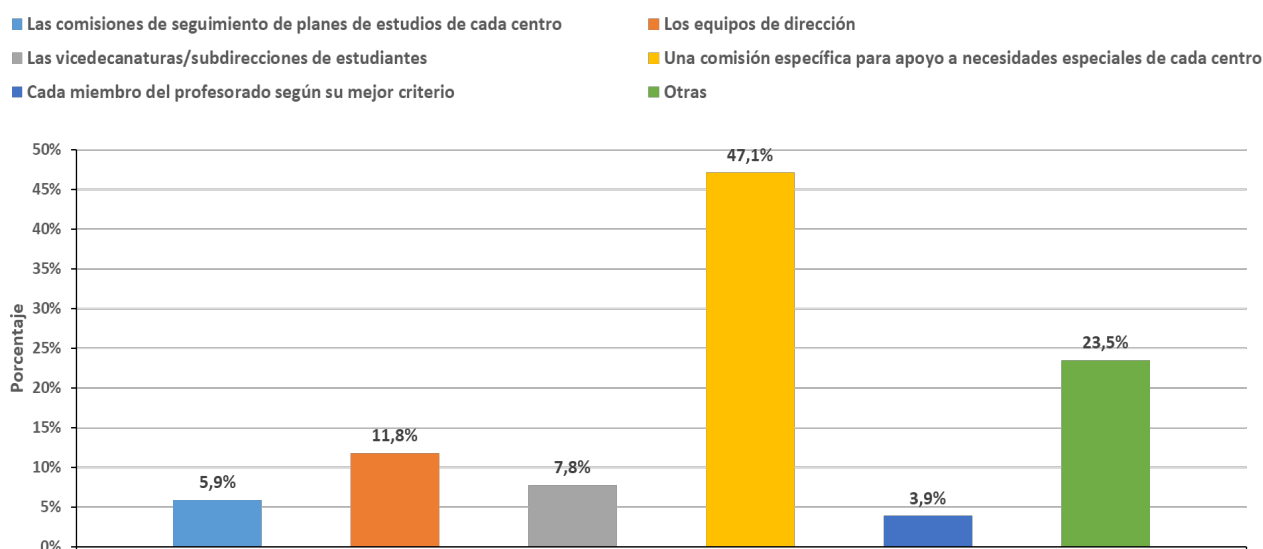
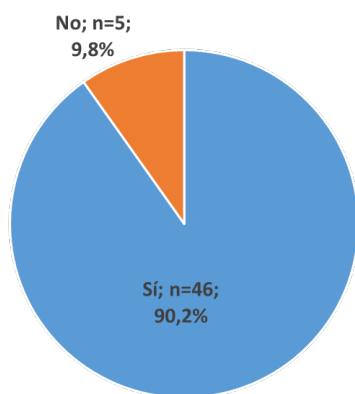


Figura 8. Organismo/unidad que debería llevar a cabo las adaptaciones curriculares necesarias en el estudiantado con discapacidad.

Igualmente, se preguntaba la opinión acerca de si debía existir algún tipo de programa informatizado para que tanto el estudiantado como el profesorado tu-

viera acceso a las adaptaciones específicas, con la seguridad necesaria garante de la protección de datos y, nuevamente, una inmensa mayoría respondemos que sí, si bien sólo en algo más del 30% de nuestras universidades se dispone de algún sistema (Figura 9).

¿Debería existir algún sistema informatizado para que el profesorado/alumnado tenga acceso a las adaptaciones específicas? (Obviamente, contando con normas de seguridad)



¿Existe algún sistema informatizado para que el profesorado/alumnado tenga acceso a las adaptaciones específicas en tu Universidad?

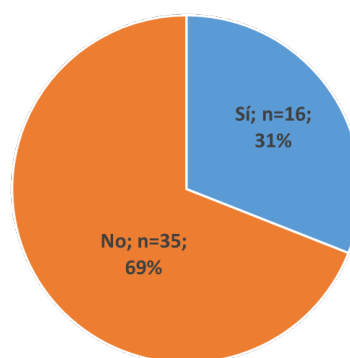


Figura 9. Existencia de sistemas informatizados para el acceso a las adaptaciones específicas.

Esta es otra de las medidas que se recomiendan implanten las universidades desde diferentes foros (Ortegón, 2015; Tomalá & Naranjo, 2019) y podría facilitar la gestión y seguimiento de los casos. Un seguimiento que actualmente sabemos por nuestras respuestas que recae mayoritariamente en la unidad central en más del 50% de nuestras universidades, con los problemas que sabemos llevan aparejados de falta de personal casi invariablemente, lo que hace que muchas veces se demoren los informes (Red SAPDU, 2020) o no se realice un seguimiento acorde con los requerimientos de algunas personas con discapacidad o con determinado tipo de discapacidad, en ocasiones, y dificulta igualmente el seguimiento y evaluación del rendimiento del estudiantado con necesidades especiales por discapacidad, como también se recomienda cuando finalizan las etapas de aprendizaje (Galán, 2015; Red SAPDU, 2020; Fundación ONCE-CERMI, 2023); de ahí que, en más de la mitad de los casos hayamos respondido que no existe dicho seguimiento o evaluación periódica (Figura 10).

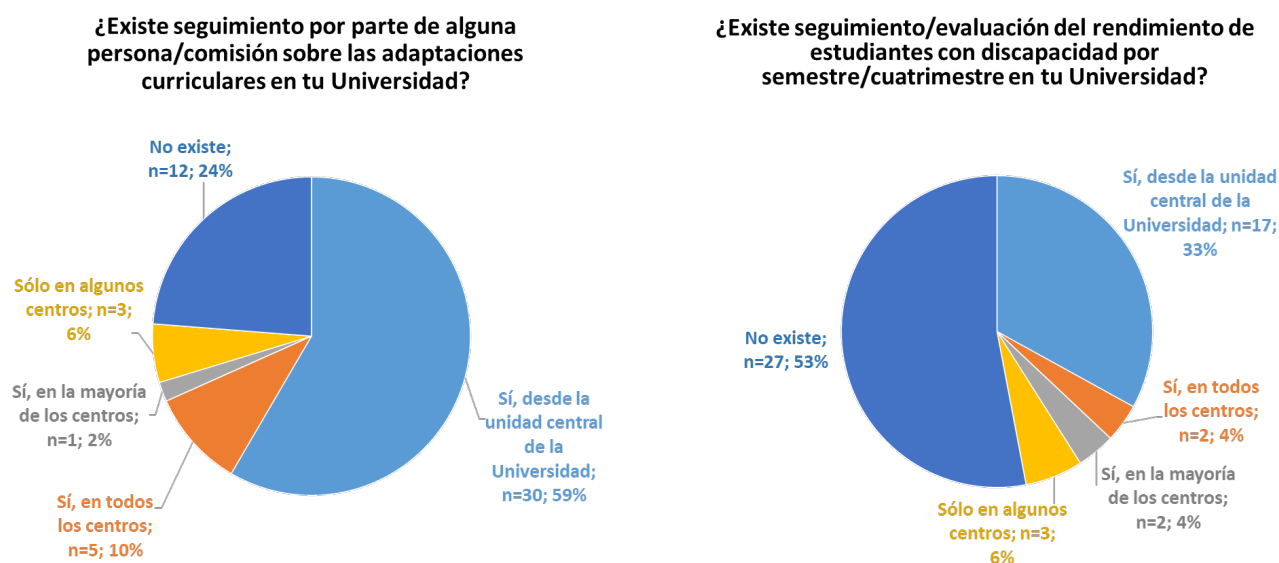


Figura 10. Seguimiento del estudiantado con necesidades especiales por discapacidad.

Finalizamos la serie de preguntas que están más focalizadas en el estudiantado con dos cuestiones con opiniones divididas:

Por un lado, la división dicotómica es mayor ante la posibilidad de que los planes de estudios incluyeran modificaciones curriculares dirigidas a estudiantes con discapacidad (Figura 11), donde el no (41%) casi coincide con el sí, en todos los casos (43%) que podría haber sido la respuesta claramente mayoritaria y teóricamente deseable, pero no ha sido así. Es cierto que no se contemplaba una posible justificación de respuesta en caso de marcar el no (como tampoco se ha hecho con preguntas anteriores) y no se ha incluido esta entre los comentarios o sugerencias, opción de respuesta abierta con la que concluía la encuesta, por lo que no podemos conocer las razones de quienes se decantan por esa negativa y se deja abierta la posibilidad de que se constituya en punto de partida para otras exploraciones futuras.

¿Se deberían incluir en los planes de estudios modificaciones curriculares dirigidas a estudiantes con discapacidad?

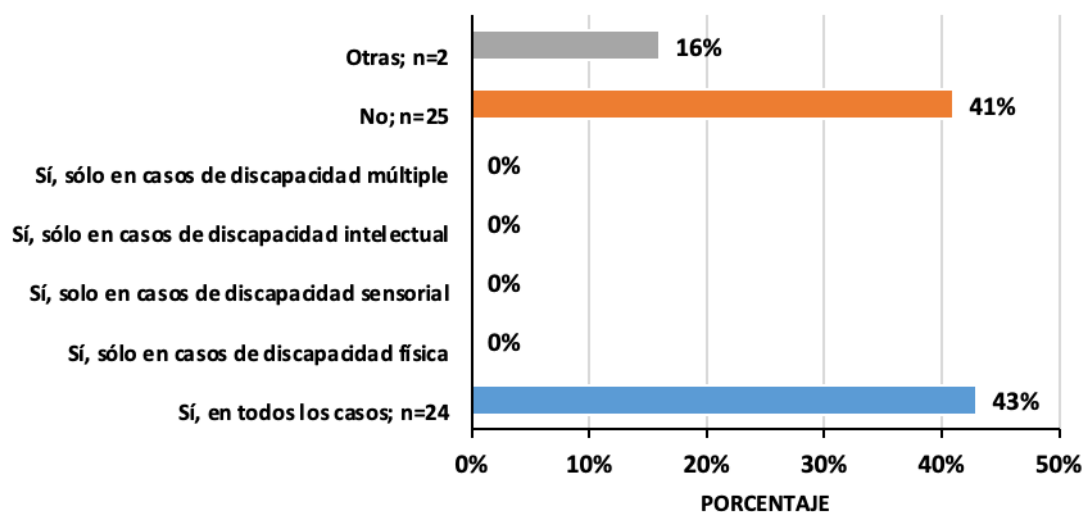


Figura 11. Opinión sobre modificaciones curriculares en planes de estudios.

Por otro lado, salvo 12 de las personas que responden no, lo que supone un 24%, la gran mayoría ha contestado que sí deberían incluir los planes de estudios competencias transversales específicas para la atención a la discapacidad (Figura 12).

¿Se deberían incluir en los planes de estudios competencias transversales (autoconocimiento, comunicación, trabajo colaborativo...) específicas para la atención a la discapacidad?

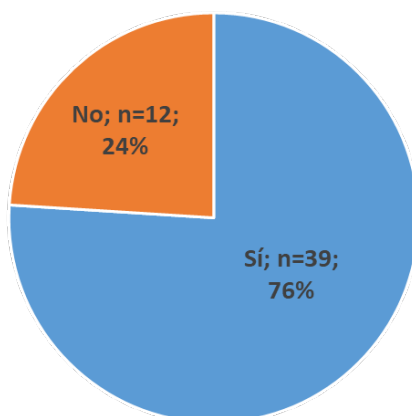


Figura 12. Opinión sobre la inclusión de competencias transversales específicas en los planes de estudios.

Además de la inclusión de competencias específicas de carácter transversal en los estudios para favorecer la sensibilización y formación del alumnado en el manejo de situaciones derivadas de discapacidad en la propia vida diaria de la comunidad universitaria que se propugna desde distintos estamentos, entre ellos las propias defensorías universitarias como se ha indicado, la necesidad de efectuar adaptaciones flexibles o ajustes razonables que favorezcan la inclusión ha sido propugnado en los últimos años por diversos autores (Collins et al, 2019; Bunbury, 2021) como medio de asegurar las prescripciones establecidas en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de 2006:

Art. 24.2. (...)

- c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;*
- d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;*
- e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.*

Y aparece recogida en la LOSU cuando indica en su artículo 37 que:

(...)

2. Las universidades favorecerán que las estructuras curriculares de las enseñanzas universitarias resulten inclusivas y accesibles. En particular, adoptarán medidas de acción positiva para que el estudiantado con discapacidad pueda disfrutar de una educación universitaria inclusiva, accesible y adaptable, en igualdad con el resto del estudiantado, realizando ajustes razonables, tanto curriculares como metodológicos, a los materiales didácticos, a los métodos de enseñanza y al sistema de evaluación.

Las universidades facilitarán a las personas usuarias de las lenguas de signos su utilización cuando se precise.

Las universidades promoverán el acceso a estudios universitarios de las personas con discapacidad intelectual y por otras razones de discapacidad mediante el fomento de estudios propios adaptados a sus capacidades.

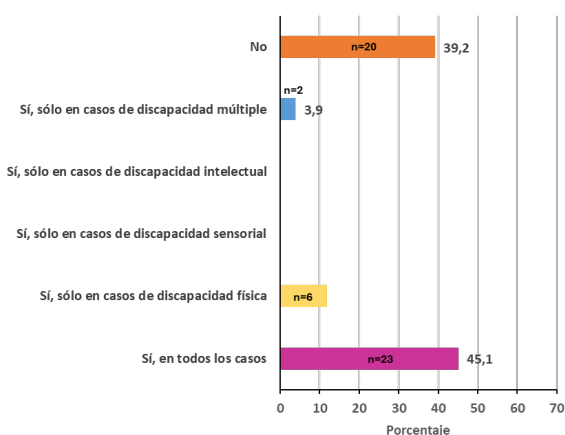
Por lo que respecta al acceso de las personas que trabajan en la universidad en calidad de PDI y PTGAS, se ha preguntado por el porcentaje de reserva de plazas por cupo de discapacidad, siendo el promedio del 4,94% (D.E. 3,1) [Mediana: 5%; Moda: 5% (Rango:0-10%)] y lo más frecuente es que sea del 5%, es decir, el mínimo que establece la normativa actual; no obstante, en 14 de las universidades respondientes (27,4%) es inferior a esta cifra. En algunos casos (9 universidades) se especifica que no hay cupo para PDI al convocarse las plazas de manera unitaria; mientras que en 18 (35,3%) se supera el límite del 5%, llegando a un 10% en la reserva de plazas por cupo de discapacidad, tanto en el PDI como en el PTGAS, en 6 de ellas. Por tanto, se aprecia que, en casi un tercio de las universidades a las que pertenecen los Defensores y las Defensoras que han cumplimentado el cuestionario, no se cumple con lo preceptuado en la LOSU, tanto en su Artículo 65. Promoción de la equidad entre el personal docente e in-

vestigador como en el Artículo 92. Provisión de puestos de trabajo, que establece que:

Las universidades y las Comunidades Autónomas garantizarán que las ofertas de empleo en la Universidad se ajustan a las previsiones establecidas en la normativa que, con carácter general, sea de aplicación al sector público en materia de reserva de cupo para personas con discapacidad.

Igualmente, se pregunta por posibles adaptaciones en los perfiles de las plazas. En el caso del PPDI, nuevamente apreciamos división en la respuesta, entre quienes consideran que sí debería estar adaptado el perfil en todos los casos y quienes opinan que no. Las respuestas se inclinan más claramente al sí en todos los casos cuando se refieren al PTGAS, obteniendo aproximadamente un 69% de respuesta frente al 45% en el caso del PDI (Figura 13).

¿Consideras que las plazas de PDI ofertadas deben incluir un perfil específico adaptado a personas con discapacidad?



¿Consideras que las plazas de PTGAS ofertadas deben tener funciones adaptadas a personas con discapacidad?

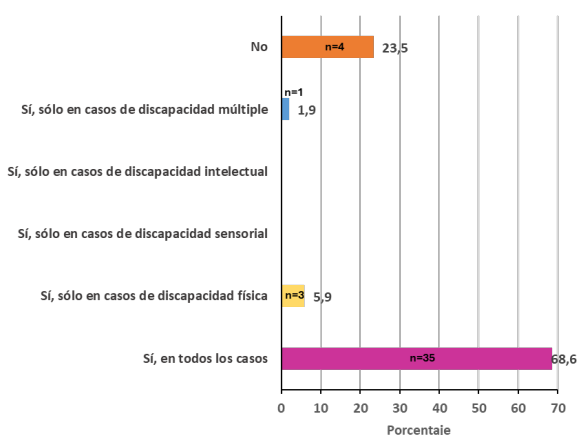


Figura 13. Opinión sobre adaptaciones específicas en las plazas de PDI/PTGAS ofertadas.

La penúltima de las preguntas que conformaban la encuesta se refería a la problemática principal que se atiende en las defensorías relativas al personal con discapacidad y, nuevamente, emergen dos problemas con mayor frecuencia, como son la ausencia de medidas que propicien una inclusión efectiva, con un 46,5% y la accesibilidad a medios técnicos adaptados con el 39,5%, situándose en tercer lugar el exceso de carga de trabajo para su condición (Figura 14), de ahí que se considere prioritario y urgente la adopción de medidas en aquellas universidades donde aún no se hayan implantado de manera efectiva políticas que favorezcan la inclusión.

Las problemáticas principales relacionadas con la inclusión del PDI/PTGAS con discapacidad en tu Universidad se relacionan con (Admite respuesta múltiple)

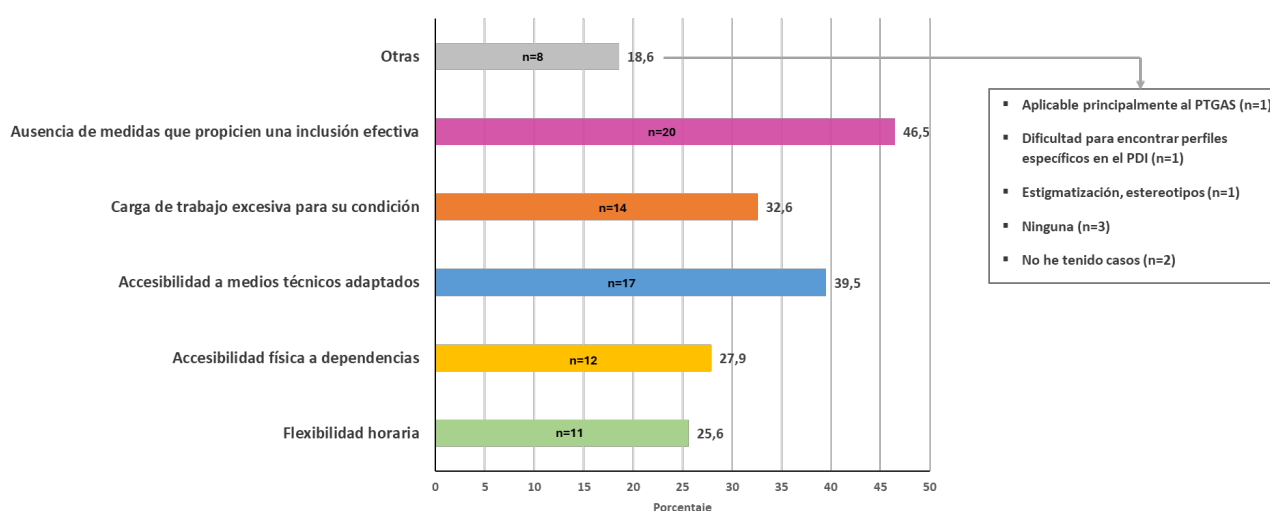


Figura 14. Problemas relacionados con la inclusión del PDI/PTGAS atendidos en las Defensorías Universitarias.

Para finalizar, el 84% de las personas (n=43) que han respondido la encuesta considera necesaria la existencia de cursos formativos de carácter obligatorio para los trabajadores y trabajadoras de la universidad sobre atención a personas con discapacidad en los centros, como así promueven igualmente las asociaciones, mientras que el 16% restante (8 respondientes) no lo estima necesario. La formación del personal que trabaje en todos los niveles educativos se contempla entre los elementos esenciales incluidos en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (Artículo 24.4), especificándose que «Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad». Esta necesidad de formación se ha evidenciado como uno de los aspectos fundamentales para mejorar la inclusión en todos los niveles de nuestro sistema educativo de acuerdo con los trabajos publicados por diversos autores (Cardona & Chiner, 2006; Gisbert & Giné, 2011; Escribano & Martínez, 2013; Medina, 2017), poniéndose de manifiesto que existe una relación directa entre la falta de igualdad de oportunidades del estudiantado y la formación que recibe el profesorado, de manera que uno de los retos de la inclusión es reestructurar o reorientar la formación multidisciplinar del profesorado para que mejore su práctica profesional y su percepción ante la discapacidad y diversidad del alumnado (Medina, 2017). Específicamente, en el ámbito universitario, existen propuestas de formación (Carballo et al., 2021; Valle-Flórez et al., 2021) que aporten conocimientos específicos sobre los diferentes tipos de discapacidad, así como sobre el diseño de formación curricular para docentes de diversas titulaciones universitarias

para introducir los conceptos de accesibilidad universal y diseño universal para el aprendizaje y sus implicaciones prácticas, haciendo hincapié en la formación en metodologías activas con actividades multinivel y herramientas de evaluación centradas en competencias. Asimismo, se plantean estrategias que potencien la inclusión como la vinculación de la formación específica en discapacidad dentro de las evaluaciones para la promoción de profesorado, así como la inclusión de ítems específicos como indicadores de calidad en la evaluación de las titulaciones universitarias. Estaríamos, así, potenciando un cambio real de paradigma que promueva la modificación de actitudes y la adquisición de una cultura organizacional que garantice una educación superior en términos de igualdad, de acuerdo con lo que propugnan diferentes autores (Carballo et al., 2021).

Limitaciones: Esta puede ser una aproximación inicial a la problemática de las personas con discapacidad que podemos atender en las Defensorías que cuenta con algunas limitaciones, p. ej. en la dificultad para acoplar las distintas realidades a las opciones de respuesta que se ofrecían en algunas preguntas, como algunas de las personas que respondieron hicieron llegar en el apartado de observaciones, por lo que es un trabajo que admite propuestas de mejoras en sus posibles ampliaciones posteriores.

5. CONCLUSIONES

- Existe una opinión y desarrollo desigual en las medidas para garantizar la inclusión que marcan los cambios normativos y demandan las personas con discapacidad. La gran heterogeneidad en relación con aspectos cardinales requiere que trabajemos conjuntamente en el avance de las propuestas, así como en los instrumentos necesarios para poder visibilizar mejor la problemática en nuestras universidades.
- Nuestro trabajo desde las Defensorías, nuestra opinión y actitud, puede ser un recurso fundamental para la implementación de las políticas de inclusión desde la perspectiva de asegurar el derecho y adecuar las medidas, de modo realista, a las especificidades que los distintos tipos de discapacidad y las necesidades particulares de nuestro estudiantado y personal con discapacidad requiera.

BIBLIOGRAFÍA

AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (2024). *ANECA publica una Resolución para garantizar la igualdad, la conciliación y la inclusión efectivas en la evaluación*. Recuperado de: <https://www.aneca.es/-/aneca-publica-una-resoluci%C3%B3n-para-garantizar-la-igualdad-la-conciliaci%C3%B3n-y-la-inclusi%C3%B3n-efectivas-en-la-evaluaci%C3%B3n>

- BOE (2008). Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006. BOE núm. 96 de 21 abril, 20648-20659.
- BUNBURY, S. (2020). Disability in higher education – do reasonable adjustments contribute to an inclusive curriculum? *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 964-979. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503347>
- CARBALLO, R., MORGADO, B. & CORTÉS-VEGA, M. D. (2021). Transforming Faculty Conceptions of Disability and Inclusive Education through a Training Programme. *International Journal of Inclusive Education*, 25(7), 843-859. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1579874>
- CARDONA, M. C., & CHINER, E. (2006). Uso y efectividad de las adaptaciones instructivas en aulas inclusivas: un estudio de las percepciones y necesidades formativas del profesorado. *Bordón: Revista de Orientación Pedagógica*, 58 (3), 287-306.
- CERMI (2014). Medidas de acción positiva para el acceso y apoyo al personal docente e investigador con discapacidad de la Universidad de... Modelo de Reglamento Universitario. Recuperado de: <https://cedu.es/documentos-cedu/>
- CERMI (2020). Universidad y discapacidad. La inclusión de las personas con discapacidad en la Universidad española. Informe del CERMI Estatal de reforma normativa en materia de inclusión de las personas con discapacidad en el sistema universitario español.
- COLLINS, A., AZMAT, F., & RENTSCHLER, R. (2018). 'Bringing everyone on the same journey': revisiting inclusion in higher education. *Studies in Higher Education*, 44(8), 1475-1487. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1450852>
- ESCRIBANO, A. & MARTÍNEZ CANO, A. (2013). Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos. Madrid: Narcea
- FUNDACIÓN UNIVERSIA (2023). VI Estudio sobre la Inclusión de Personas con Discapacidad en el Sistema Universitario Español. Recuperado de: <https://sid-inico.usal.es/wp-content/uploads/2023/10/VI-Estudio-Universidad-y-Discapacidad-ACCESIBLE.pdf>
- FUNDACIÓN ONCE-CERMI (2023). Recomendaciones para elaborar planes de inclusión de las personas con discapacidad en la universidad. Recuperado de: <https://back-diario.cermi.es/catalog/file/file/ujsq-recomendaciones-para-elaborar-planes-de-inclusion.pdf>
- GALÁN, A. (2015). Orientación a los estudiantes con discapacidad en la universidad española. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 26(1), 83-99.
- GISBERT, D. D., & GINÉ, C. G. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170.
- KENDALL, L. (2016). Higher education and disability: Exploring student experiences, *Cogent Education*, 3: 1256142.
- BOE (2023). Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del sistema universitario. BOE núm. 70 de 23 de marzo, 74 páginas. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2/con>
- LÓPEZ GAVIRA, R., & MORIÑA, A. (2014). Hidden voices in higher education: inclusive policies and practices in social science and law classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 19(4), 365-378. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.935812>

- LORENZO, G., LLEDÓ, A., LORENZO, A., & ARRÁEZ, G. (2017). La acción tutorial como acompañamiento en el alumnado universitario con discapacidad: hacia una educación inclusiva. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 137-144.
- MÁRQUEZ, C. & Melero, N. (2023). Advancing towards inclusion: recommendations from faculty members of Spanish universities. *International Journal of Inclusive Education*, 27(4), 556-570. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1858977>
- MARTINS, M. H., BORGES, M. L., & GONÇALVES, T. (2017). Attitudes towards inclusion in higher education in a Portuguese university. *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 527-542. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1377299>
- MEDINA, M. (2017). La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas. CERMI. Colección Convención ONU, N° 21. Madrid: Ediciones Cinca.
- MOLINER, O., YAZZO, M., NICLOT, D. & PHILIPPOT, T. (2019). Universidad inclusiva: Percepciones de los responsables de los servicios de apoyo a las personas con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(e20), 1-10. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e20.1972>
- MORIÑA, A. & OROZCO, I. (2021). Spanish faculty members speak out: Barriers and aids for students with disabilities at university. *Disability & Society*, 36(2), 159-178. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1723495>
- ORTEGÓN, G. (2015). Optimización de sistemas de gestión académica. Una propuesta de gestión, medición y procesamiento de datos en un entorno virtual de aprendizaje para la toma de decisiones en instituciones educativas. *Revista Escuela de Administración y Negocios*, (79), 80-97.
- RED SAPDU (2020). Guía de buenas prácticas para la transición, el acceso y la acogida del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en los estudios universitarios. Madrid: Fundación ONCE- CRUE Asuntos Estudiantiles.
- TOMALÁ, L. A., & NARANJO, B. A. (2019). Sistema de seguimiento académico a estudiantes con discapacidad en las universidades de Guayaquil. *Uniandes Episteme*, 6(1), 124-37.
- VALLE-FLÓREZ, R.-E., DE CASO FUERTES, A.M., BAELO, R. & GARCÍA-MARTÍN, S. (2021). Faculty of Education Professors' Perception about the Inclusion of University Students with Disabilities. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 11667. <https://doi.org/10.3390/ijerph182111667>

Agradecimiento: A todas las personas que respondieron a la encuesta, sin cuya participación no hubiera sido posible este trabajo.

RELACIONES Y ENCAJE DE LAS DEFENSORÍAS UNIVERSITARIAS CON LOS NUEVOS CAUCES Y ÓRGANOS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN LA UNIVERSIDAD TRAS LA LOSU Y LA LEY DE CONVIVENCIA¹

ANDRÉS BOIX PALOP

Profesor de Derecho Administrativo

Vicesecretario General

Universitat de València

Sumario: Introducción. 1. Origen y sentido inicial de las Defensorías Universitarias en España. 2. La situación tras la aprobación en 2022 de la LCU y de la LOSU. 3. Una propuesta de conciliación de la figura de las Defensorías Universitarias y sus posibles funciones con el actual modelo de gestión y el actual entramado institucional universitario. 4. Referencias.

Resumen: El presente trabajo está constituido con las reflexiones sobre la mejor forma de articular el papel tradicional de las Defensorías universitarias con los nuevos cauces y órganos de resolución de conflictos que las recientes reformas legislativas (LOSU, Ley de Convivencia) han incorporado a la arquitectura institucional universitaria, obligando a una necesaria reconfiguración de los papeles respectivos, y especialmente a una reflexión sobre el papel futuro de las Defensorías, respecto del que se esbozan una serie de propuestas de tipo estructural y finalista.

Palabras clave: Defensorías Universitarias, LOSU, Ley de Convivencia Universitaria, convivencia, control, fiscalización, derechos, deberes, comunidad universitaria.

¹ El presente texto es la transcripción de la conferencia del mismo título impartida en el XXV Encuentro Estatal de la Conferencia Española de Defensores Universitarios, celebrada en la Universidad de Las Palmas los días 25, 26 y 27 de octubre de 2023.

Abstract: This paper presents reflections on the best way to articulate the traditional role of university ombuds offices with the new channels and conflict resolution bodies introduced by recent legislative reforms (LOSU, University Coexistence Law) into the institutional architecture of universities. These reforms necessitate a reconfiguration of respective roles and a reconsideration of the future role of ombuds offices, for which a series of structural and purpose-oriented proposals are outlined.

Keywords: University Ombuds Offices, LOSU, University Coexistence Law, coexistence, control, oversight, rights, duties, university community

1. INTRODUCCIÓN

Las relaciones y encaje de las Defensorías universitarias (o *Sindicatures de Greuges* o denominaciones equivalentes) con los cauces y órganos de resolución de conflictos normativamente previstos (tanto por el marco legal vigente como por el desarrollo propio de cada Universidad en sus Estatutos) se han tornado crecientemente complicados con la densificación de estos órganos y cauces, y muy especialmente tras la aprobación reciente de normas como la Ley 3/2022, de 24 de febrero, de convivencia universitaria (LCU) y la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU), que en la medida en que han establecido de manera obligada el establecimiento de una serie de órganos y procedimientos para la resolución de toda una serie de tipologías conflictuales, achican inevitablemente parte del espacio tradicional de actuación de las Defensorías, que en consecuencia han de replantearse sus funciones y posición dentro del sistema de garantía y tutela de los derechos de los miembros de la comunidad universitaria.

2. ORIGEN Y SENTIDO INICIAL DE LAS DEFENSORÍAS UNIVERSITARIAS EN ESPAÑA

En este sentido, es importante resaltar, y recordar, que el origen y sentido inicial de las Defensorías universitarias, a lo largo de la segunda mitad de los años ochenta del siglo pasado en las primeras Universidades españolas donde se implantan, y con su posterior generalización a lo largo de las postrimerías del siglo XX, tiene que ver con un determinado contexto institucional, que explica también la peculiar posición e incardinación institucional de figuras como la del Defensor del Pueblo en la Constitución española de 1978. De hecho, es una posición (y evolución) no tan ajena o diferente a la de los referentes comparados tradicionalmente invocados (*Ombudsman*) y que tiene que ver con la importancia de la figura como alternativa, paliativo o, en ocasiones, casi como única vía materialmente efectiva para velar eficazmente por la protección de los derechos de

los ciudadanos frente a la actuación de los poderes públicos cuando se dan una (o combinan varias) de las siguientes circunstancias:

- Inexistencia o deficiente funcionamiento de los canales internos que las Administraciones públicas y en general los poderes públicos tienen para garantizar que en su actuación no se afecten o desconozcan los derechos de los ciudadanos que puedan verse afectados, usuarios o no; así como inexistencia o deficiente funcionamiento de las vías internas de recurso y remedio frente a estas situaciones.
- Inexistencia de órganos especializados, con independencia funcional o un alto grado de especialización y autonomía, en la resolución de conflictos o la protección de derechos que puedan ser afectados por la actuación de los poderes públicos.
- Deficiente funcionamiento, así como existencia de importantes costes (de acceso, económicos, temporales) en el recurso a los mismos, de los órganos jurisdiccionales encargados del control de la regularidad de la actuación de la Administración pública.

Todas estas circunstancias, comunes al sector público español hace 40 años, se daban también en las Universidades públicas, lo que explica el sentido y florecimiento de la figura también en estas instituciones (véase en este sentido Gutiérrez y Martorell, 2007: 60-62; en Pérez Peña, Sánchez Giralda y Vila y en Boix, 2004) se contiene también una descripción de la evolución histórica de la figura donde se pueden constatar estas circunstancias), con base siempre en la independencia en su actuación respecto de los órganos de gestión de la Universidad y una identidad claramente diferenciada de los mismos en tanto que externa a la gestión administrativa de la institución². Su papel para el avance en la mejora de los procedimientos internos de gestión y mejora de los mecanismos de garantía y protección de derechos, su papel mediador (formal e informalmente) y el apoyo y acompañamiento en la defensa de los derechos de los ciudadanos fue incuestionable. Igualmente, en el impulso a la mejora institucional interna. Pero precisamente el éxito de ese papel explica, en parte, la mejora de unos procedimientos que, en las tres dimensiones reseñadas, han ido dejando con menos espacio a las Defensorías precisamente por la existencia de canales internos ya cada vez más eficaces de garantía que hacen menos relevante el papel de un

² Antes de la LOSU la figura del Defensor Universitario venía recogida en la Disposición adicional decimocuarta de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades: *“Disposición adicional decimocuarta. Del Defensor Universitario. Para velar por el respeto a los derechos y las libertades de los profesores, estudiantes y personal de administración y servicios, ante las actuaciones de los diferentes órganos y servicios universitarios, las Universidades establecerán en su estructura organizativa la figura del Defensor Universitario. Sus actuaciones, siempre dirigidas hacia la mejora de la calidad universitaria en todos sus ámbitos, no estarán sometidas a mandato imperativo de ninguna instancia universitaria y vendrán regidas por los principios de independencia y autonomía. Corresponderá a los Estatutos establecer el procedimiento para su elección o designación, duración de su mandato y dedicación, así como su régimen de funcionamiento”*.

órgano independiente respecto de la institución y ajeno a su estructura orgánico-administrativa.

3. LA SITUACIÓN TRAS LA APROBACIÓN EN 2022 DE LA LCU Y DE LA LOSU

Esta tendencia al achicamiento natural del espacio de las Defensorías se ha visto agravada por la aprobación de normas que han dado carta de naturaleza legal e impuesto la implantación de procedimientos de resolución de conflictos y órganos internos en cada Universidad que mejoran notablemente los aspectos reseñados, pero que, a su vez, en la medida en que lo hacen, ocupan espacio que en todo o en parte tradicionalmente eran responsabilidad de las Defensorías. Ha de dejarse claro que este proceso no se inicia con estas reformas normativas, sino que las mismas son el punto de llegada: muchos de los órganos y unidades que el nuevo régimen legal vigente en materia de Universidades impone a todas las Universidades públicas ya habían sido creadas por una mayoría de ellas, por lo que esta dinámica ya estaba iniciada y el correspondiente achique (y solapamiento) de las funciones de las Defensorías Universitarias ya se estaba produciendo, pero de alguna manera viene a fijar normativamente esta situación y obliga a una reflexión al respecto y a pensar qué tipo de funciones y papel se quiere reservar en el futuro a las Defensorías.

En concreto, el art. 43 LOSU establece como unidades básicas de las Universidades no solo las Defensorías (art. 43.4 LOSU), sino también las unidades de igualdad y diversidad, la inspección de servicios, los servicios de salud y acompañamiento psicológico y pedagógico y los servicios de orientación profesional (art. 43.1 LOSU). Adicionalmente, la LCU había impuesto la creación de comisiones de convivencia para la resolución de los conflictos en esta materia con competencias, además, muy ambiciosas, para el empleo de mecanismos alternativos para la resolución de conflictos, tanto en lo referido a la respuesta frente a infracciones de los códigos de convivencia o conducta o disciplinarios como para la mera resolución de conflictos menores de mera convivencia. Junto a ello, hay que añadir las unidades o servicios que, bien por efecto de leyes sectoriales (por ejemplo, en materia de lucha contra el acoso y la discriminación) o por iniciativa de las propias Universidades se han ido generalizando. De manera que, en la actualidad, al menos, tenemos una estructura institucional donde una variada tipología de órganos se superponen en no pocas de sus funciones, y a su vez se solapan, con las de las Defensorías Universitarias, quitándoles parte de su papel en la medida en que funcionen adecuadamente (y generando ciertos problemas de coordinación por resolver, también entre ellos, lo que es otra cuestión). Esta coordinación siempre ha sido difícil, ya en el pasado y con un entramado institucional menos completo y con menos solapamientos (véase Díez Ballesteros, 2020), pero en la actualidad es mucho más compleja porque la estructura institucional se ha ido enriqueciendo con cada vez más órganos con cometi-

dos específicos relacionados con la defensa y protección de los derechos de los miembros de la comunidad universitaria. Así, al menos, contamos ya con:

- Comisiones de convivencia.
- Inspección de servicios y otros órganos de instrucción en materia disciplinaria.
- Unidades de Igualdad y Diversidad.
- Comisiones u órganos especializados en materia de acoso laboral y riesgos de esta índole en el puesto de trabajo.
- Órganos y comisiones en materia de acoso sexual o por razón de género o sexo.
- Unidades especializadas en mediación.
- Servicios de asesoramiento a la comunidad universitaria sobre sus derechos y garantías.
- Unidades de planificación, análisis y mejora normativa.

Resulta determinante, pues, tratar de clarificar cuáles serán dentro de este entramado las funciones de las Defensorías Universitarias y cómo hayan de evolucionar éstas, teniendo siempre presente, como punto de partida, la definición de sus funciones según el art. 43.4 LOSU (sobre la modificación legal y su contenido, con más detalle, véase Sorrentí Costa, 2022):

La defensoría universitaria se encargará de velar por el respeto de los derechos y las libertades del profesorado, estudiantado y personal técnico, de gestión y de administración y servicios, ante las actuaciones de los diferentes órganos y servicios universitarios, pudiendo asumir tareas de mediación, conciliación y buenos oficios. Sus actuaciones vendrán regidas por los principios de independencia, autonomía y confidencialidad.

Corresponde a los Estatutos de la universidad establecer el régimen de funcionamiento y estructura de la defensoría universitaria, cuyo máximo cargo podrá ser un órgano unipersonal o colegiado, así como el procedimiento para su elección por el Claustro Universitario.

4. UNA PROPUESTA DE CONCILIACIÓN DE LA FIGURA DE LAS DEFENSORÍAS UNIVERSITARIAS Y SUS POSIBLES FUNCIONES CON EL ACTUAL MODELO DE GESTIÓN Y EL ACTUAL ENTRAMADO INSTITUCIONAL UNIVERSITARIO

A efectos de la correcta conciliación y coordinación de estas funciones de las Defensorías con las nuevas unidades y órganos, es necesario reflexionar sobre el sentido y características de las Defensorías y plantear, en consecuencia y de modo coherente con ese carácter, qué tipo de funciones debería protagonizar en el futuro próximo. Las alternativas son las siguientes:

1. Desaparición de la figura, caso de entenderse que todas sus funciones tradicionales son correctamente realizadas por los órganos ya existentes y previstos, de modo además suficientemente garantista, de manera que nada aportarían las tradicionales Defensorías. De alguna manera los crecientes solapamientos apuntan en esta dirección, y la dinámica hacia la desaparición de la figura a medio plazo (o, al menos, a su irrelevancia práctica) parece inevitable caso de que continúe con la forma de actuar y organización tradicional y no asuma nuevos roles.
2. Dedicación exclusiva o prioritaria a las funciones de mediación en los problemas de convivencia que no constituyen infracciones administrativas o disciplinarias, dado que en el resto de casos la competencia es indeclinable de la Comisión de Convivencia. Esta solución tiene como problema que se trata de funciones, en el fondo, marginales y que tienen poco o nada que ver tanto con el origen histórico de la figura como con su formulación y finalidad legal, también en la LOSU (defensa y garantía de los derechos de la comunidad universitaria). No parece tener ni demasiado sentido alentar esta evolución ni, además, se trata del órgano con el mejor diseño técnico para realizar estas funciones a plena satisfacción (para ello son mejores, por diseño, tanto la propia comisión de convivencia como cualquier órgano especializado que pueda crearse para ello).
3. Colaboración con los diversos órganos especializados respecto de cada procedimiento (acoso, discriminación, comisión de convivencia), que puede plantearse en diversas modalidades (siempre, en tanto que miembro del órgano; solo en caso de que se requiera por el órgano o para supuestos especializados y muy concretos; en los supuestos en que así lo requieren las personas implicadas...), pero que en todos los casos plantea un problema serio, pues altera la naturaleza externa del Defensor a la actuación de los órganos universitarios, por lo que no parece aconsejable.
4. Participación en los mencionados órganos (y, de nuevo, pudiendo plantearse la participación de las diversas formas arriba señaladas) como controlador/observador/fiscalizador de la corrección de la actuación de los órganos de la Universidad. Este planteamiento parece el más coherente con el respeto a la figura en sus términos tradicionales (tanto en cuanto a las finalidades del órgano como respecto de su posición institucional) y además preservaría la importancia y utilidad de sus funciones, pero requiere de importantes ajustes normativos y de procedimiento, así como de diseño y encaje institucional. Tendencialmente, parece la línea más adecuada para garantizar el sentido y proyección futura de las Defensorías con funciones útiles, realistas, compatibles con el sentido de las mismas y coherentes con su posición de independencia y autonomía, externas a la administración y acción ejecutiva de las universidades. A estos efectos, además, deberían plantearse importantes mejoras sobre

los flujos de información que permitieran a la Defensoría conocer en todo momento el estado y evolución de los diversos procedimientos en curso.

5. Órgano de información y asesoramiento. Estas funciones, en su caso, puede complementarse con un papel de información y asesoramiento a la comunidad universitaria sobre sus derechos, tanto en abstracto como en situaciones concretas, que es quizás tanto más importante cuanto la existencia de numerosos órganos puede suponer crecientes dudas y confusiones. La capacidad de acceso a la información sobre las actuaciones de los distintos órganos, además, podría generar interesantes sinergias a la hora de llevar a cabo estas tareas. Cabe plantear, asimismo, hasta qué punto este papel podría incluir la mediación formalizada con la Universidad en casos cualificados, a juicio de la persona que ocupe la Defensoría, en que se pueda haber producido una situación de violación de derechos que justifique esta toma de partido.
6. Órgano de informe y mejora. Por último, un modelo como el defendido es compatible con la labor de revisión y fiscalización externa que contenga también una vertiente propositiva, con propuestas de mejora, respecto de la actuación de la Universidad y de sus órganos concretos, que se vería además retroalimentada por la labor de control y fiscalización de los diversos órganos y procedimientos.
7. Instancia de último recurso. Adicionalmente, hay cierta tendencia a considerar en ocasiones a la Defensoría como instancia de último recurso, para los casos en que todos los mecanismos internos dentro de la Universidad hayan fallado, pero esta solución tiene problemas: en primer lugar, no se entiende por qué no pueda actuar la Defensoría desde un primer momento; en segundo término, parece que esta visión se superpone en demasía con las labores de control jurisdiccional; por último, no se entiende muy bien cómo podría realizar esta función de último recurso respecto de procedimientos administrativos formalizados en los que las vías de recurso están tasadas y se van cerrando formalmente por el transcurso de los tiempos previstos y de las instancias competentes para resolver los recursos oportunos, en vía administrativa, y previos en su caso a la vía contencioso-administrativa.

A partir de estas consideraciones podría comenzar a dibujarse un nuevo modelo de Defensoría adaptado a las exigencias actuales, al nuevo marco normativo y a la existencia, que puede considerarse ya consolidada en la actualidad y que además queda blindada con el actual régimen jurídico universitario, de órganos, de instituciones y procedimientos normalmente efectivos de defensa y protección de los derechos de la comunidad universitaria, tanto en sus fases internas como en cuanto a las posibilidades de una efectiva y garantista revisión jurisdiccional. Una adaptación que pasa por reforzar, afianzar, el carácter del órgano como agente fiscalizador externo que ayude y vehicule las necesidades de los miembros de la comunidad universitaria en defensa de sus derechos en una di-

mencción interna, proporcionando asesoría e información, pero también y a la vez velando por el escrupuloso cumplimiento de la legislación vigente y de la correcta orientación de la actuación de todos estos órganos desde su tradicional posición de independencia y autonomía, con capacidad no solo de informe sino de realización de propuestas para la mejora. Para ello no parece tener sentido, como se ha expuesto, que el órgano asuma funciones o participación activa en todos los órganos de defensa de los derechos de los distintos miembros de la comunidad universitaria, sino que sea un fiscalizador, controlador, externo con acceso a todas las actuaciones realizadas que puedan afectar a esa dimensión, lo que no deja de ser una actualización o evolución en la línea de lo que ha sido y ya es la figura, pero rectamente coordinada con las actuaciones de los nuevos órganos previstos, a los que en ningún caso puede ni debe sustituir. Todo ello para lograr el que ha sido siempre el objetivo de la institución: la mejor protección y garantía de los derechos de los miembros de la comunidad universitaria.

5. REFERENCIAS

- Díez Ballesteros, J. A. (2020). “Actuaciones del Defensor Universitario y su coordinación con las actuaciones de otros órganos de la Universidad”, Rueda, n.º 5, pp. 46–59.
- Gutiérrez, M. y Martorell, M. (2007). “Los defensores universitarios”, Panorama Social, n.º 6, pp. 59–65.
- Pérez Peña, J.; Sánchez Giralda, T. y Vila i Boix, J. (2004). *Los Defensores Universitarios y el reto de la calidad*, Dykinson.
- Sorrentí Costa, V. J. (2022). “La evolución de la figura del defensor universitario y su plasmación en el proyecto de Ley Orgánica del Sistema Universitario”, Rueda, n.º 7, pp. 81–87.

PROPUESTAS EN TORNO A LA REGULACIÓN DE LAS DEFENSORÍAS UNIVERSITARIAS EN LOS ESTATUTOS DE LAS UNIVERSIDADES TRAS LA LEY ORGÁNICA 2/2023 DE 22 DE MARZO DEL SISTEMA UNIVERSITARIO

(Aprobado en la sesión de la Comisión Ejecutiva de CEDU que tuvo lugar en la Universidad de Vigo el 12 de abril de 2024)

Sumario 1.- Introducción 2.- Breve historia de las defensorías universitarias 3.- Denominación 4.- Marco normativo de las defensorías universitarias 5.- La ubicación sistemática de la defensoría universitaria en los textos legales de desarrollo de la losu: una unidad básica excepcional 6.- Concepto y funciones de la defensoría universitaria 7.- Carácter y estructura de la defensoría universitaria 7.1.- Órgano unipersonal o colegiado 7.2.- Estructura 8.- La persona titular de la defensoría universitaria 8.1.- Sistema de elección del titular de la defensoría universitaria 8.1.1.- Elección por el claustro y formalización de las candidaturas 8.1.2.- Condiciones para optar a la candidatura 8.1.3.- Las mayorías requeridas 8.2.- Estatuto jurídico de la persona titular de la defensoría universitaria 8.3.- Duración del mandato 8.4.- Terminación, suspensión y destitución del cargo. 8.4.1.- Terminación del mandato. 8.4.2.- Destitución 8.4.3.- Suspensión. 8.4.4.- Aseguramiento de la continuidad y proceso de relevo 9.- Deber de colaboración de los órganos, las unidades y los miembros de la comunidad universitaria 10.- Medios materiales y personales de la defensoría universitaria 11.- Sobre las funciones del claustro universitario en relación con las defensorías universitarias.

Palabras clave: Defensoría universitaria, Ley Orgánica del Sistema Universitario, Órgano básico. Estatutos de las universidades, Comunidad universitaria.

Resumen. Este trabajo recoge las reflexiones y algunas propuestas de la Confederación Estatal de Defensorías Universitarias (CEDU) sobre las distintas opciones existentes para implementar las defensorías universitarias en los estatutos de las universidades. Hace hincapié en la condición de órgano básico de las defensorías universitarias y en la necesidad de dotarlas de una regulación que las configure adecuadamente en el marco organizativo de cada universidad, atendiendo a sus aspectos esenciales con el fin de que puedan desarrollar correctamente su función.

Abstract. This work presents the reflections and some proposals from the Confederación Estatal de Defensorías Universitarias (CEDU) on the various options available for implementing university ombudsperson offices in university statutes. It emphasizes the role of university ombudspersons as a fundamental unit in the university structure and the need to provide them with a regulation that appropriately defines them within the organizational framework of each university, addressing their essential aspects to ensure they can perform their function correctly

1. INTRODUCCIÓN

La *Conferencia Estatal de Defensorías Universitarias* (CEDU), que aglutina y representa las defensorías universitarias (en adelante DU) de universidades públicas y privadas nacionales, ha elaborado¹ el siguiente informe a raíz de la reciente *Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario* (en adelante LOSU). Se trata de ofrecer un instrumento útil para las comunidades autónomas que tengan previsto aprobar leyes generales que fijen el marco universitario de su ámbito, así como, sobre todo, para las universidades en la elaboración de sus nuevos estatutos en el caso de las públicas o normas generales en el de las privadas.

La mayor parte de estas propuestas están orientadas a reflexionar sobre la institucionalización legal de las DU de las universidades públicas, cuya regulación por la LOSU es más detallada que en el caso de las privadas, si bien CEDU estima que el concepto y marco general aquí expuesto puede contribuir también

¹ El presente informe se ha elaborado a instancia de la Comisión Ejecutiva de CEDU en su sesión de 1 de diciembre de 2023 en la Universidad de Barcelona. A tal fin se constituyó un grupo de trabajo compuesto por Lluís Caballol Angelats, síndic de greuges de la UB y presidente de CEDU, Rafael Valeriano Orden Jiménez, defensor universitario de la UCM y vicepresidente de CEDU, y Esther Pillado González, valedora universitaria de la UVigo y vocal de asuntos jurídicos de CEDU.

La propuesta del grupo de trabajo se analizó y debatió en las reuniones sucesivas de la Comisión Ejecutiva celebradas el 12, 19 y 26 de febrero y el 1 de marzo de 2024.

El 11 de marzo de 2024 se remitió el texto consensuado en la Comisión Ejecutiva a todas las defensorías universitarias integrantes de CEDU para que realizaran las propuestas de modificación que estimaran oportunas.

El grupo de trabajo valoró las aportaciones recibidas en su reunión del 5 de abril y, seguidamente, puso a disposición de la Comisión Ejecutiva la versión definitiva del documento.

a que estas últimas incorporen en sus normas e integren en sus estructuras esta institución de acuerdo con las consideraciones y recomendaciones que se realizan en este Informe.

2. BREVE HISTORIA DE LAS DEFENSORÍAS UNIVERSITARIAS

A finales de la década de los ochenta del siglo pasado, las universidades españolas comenzaron a implantar a través de distintas vías legales la figura de la DU². En un principio, se les atribuyó la función de velar por los derechos y libertades de los estudiantes, y luego se fue ampliando al resto de los miembros de la comunidad universitaria.

En la década de los noventa, aunque no había ninguna norma estatal que dispusiera su creación, comenzó a resultar habitual su implantación en las universidades públicas³.

La disposición adicional decimocuarta de la *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades* (LOU)⁴, introdujo como obligatorio que las universidades, fuesen públicas o privadas, contasen con una DU. Su función fundamental era velar por los derechos y las libertades de todos los miembros de la comunidad universitaria ante el gobierno y funcionamiento de la administración universitaria, orientadas a contribuir a la mejora de la calidad universitaria, y amparadas por los principios de independencia y autonomía. Además, la propia LOU, en su art. 46.2, destacaba el especial cometido de las DU en la salvaguarda de los derechos del estudiantado⁵. La citada disposición adicional dejaba a la regulación universitaria la forma de establecer el procedimiento para su elección o designación, duración de su mandato y dedicación, así como su régimen de funcionamiento.

El *Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, del Estatuto del Estudiante Universitario*, en su art. 46, especificó y amplió sus funciones. En particular, les atribuyó dos nuevos cometidos: la posibilidad de asumir tareas de mediación, conciliación y buenos oficios con el fin, entre otros, de promover la convivencia universitaria,

² La figura era introducida en el marco de la *Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria*, que suponía la adaptación de las universidades a un régimen de gobierno y enseñanza democráticos, y se hacía por analogía con la figura del Defensor del Pueblo, introducida por la Constitución de 1978.

³ El primer encuentro nacional de DU se celebró en el año 1998 y la CEDU quedó constituida como asociación tras los acuerdos alcanzados en el encuentro anual de 2007.

⁴ «Para velar por el respeto a los derechos y las libertades de los profesores, estudiantes y personal de administración y servicios, ante las actuaciones de los diferentes órganos y servicios universitarios, las Universidades establecerán en su estructura organizativa la figura del Defensor Universitario. Sus actuaciones, siempre dirigidas hacia la mejora de la calidad universitaria en todos sus ámbitos, no estarán sometidas a mandato imperativo de ninguna instancia universitaria y vendrán regidas por los principios de independencia y autonomía. Corresponderá a los Estatutos establecer el procedimiento para su elección o designación, duración de su mandato y dedicación, así como su régimen de funcionamiento».

⁵ «La garantía de sus derechos, mediante procedimientos adecuados y, en su caso, la actuación del Defensor Universitario».

y, además, la función de asesorar a los estudiantes en los procedimientos para reclamar sus derechos ante los órganos administrativos⁶.

La reciente LOSU, recogiendo lo que establecía la regulación anterior, así como la experiencia acumulada tras más de dos décadas de funcionamiento de las DU, incorpora las DU al texto articulado de la ley como una unidad básica de obligada existencia en las universidades públicas (art. 43.1). Este precepto mantiene las previsiones contenidas en la LOU e incorpora como novedad la posibilidad de llevar a cabo actuaciones de mediación, conciliación y buenos oficios, y el principio de confidencialidad, que se suma a los principios de independencia y autonomía. Además, establece que el órgano al que le compete su elección es el Claustro (art. 43.4)⁷.

En el caso de las universidades privadas, la LOSU únicamente prescribe en el art. 97.2 que deben contar con una DU⁸. No obstante, debe entenderse que les son de íntegra aplicación las previsiones contenidas en el art. 43.4 para las públicas, exceptuando la que se refiere al órgano al que corresponde su elección en aquellas que no tengan un órgano equivalente al Claustro.

3. DENOMINACIÓN

La denominación *Defensoría Universitaria* que utiliza la LOSU para identificar el órgano que asume la función de velar por los derechos y libertades de los integrantes de la comunidad universitaria, es sin lugar a duda la más extendida.

Ello, no obstante, desde sus inicios esta figura ha adoptado denominaciones distintas en función de los territorios: *Valedoría Universitaria* (Galicia), *Sindicatura de Greuges* (Islas Baleares, Cataluña y parcialmente en la Comunidad Valenciana) y *Aldezle* (País Vasco).

⁶ «2. Los Defensores Universitarios podrán asumir tareas de mediación, conciliación y buenos oficios, conforme a lo establecido en los Estatutos de las Universidades y en sus disposiciones de desarrollo, promoviendo especialmente la convivencia, la cultura de la ética, la corresponsabilidad y las buenas prácticas.

3. Los Defensores Universitarios asesorarán a los estudiantes sobre los procedimientos administrativos existentes para la formulación de sus reclamaciones, sin perjuicio de las competencias de otros órganos administrativos».

⁷ «La defensoría universitaria se encargará de velar por el respeto de los derechos y las libertades del profesorado, estudiantado y personal técnico, de gestión y de administración y servicios, ante las actuaciones de los diferentes órganos y servicios universitarios, pudiendo asumir tareas de mediación, conciliación y buenos oficios. Sus actuaciones vendrán regidas por los principios de independencia, autonomía y confidencialidad.

Corresponde a los Estatutos de la universidad establecer el régimen de funcionamiento y estructura de la defensoría universitaria, cuyo máximo cargo podrá ser un órgano unipersonal o colegiado, así como el procedimiento para su elección por el Claustro Universitario».

⁸ «Las universidades privadas deberán contar con una defensoría universitaria, y con unidades de igualdad y de diversidad».

Todas ellas identifican sin dar lugar a confusión al órgano previsto en el art. 43.4 de la LOSU.

En este texto, la expresión *Defensoría Universitaria* engloba todas las denominaciones apuntadas. Además, se prefiere esta denominación genérica por cuanto se refiere al órgano en su conjunto y no únicamente a la persona de su titular, lo cual permite obviar sesgos de género⁹.

4. MARCO NORMATIVO DE LAS DEFENSORÍAS UNIVERSITARIAS

La LOSU atribuye a los estatutos de las universidades la determinación del régimen de funcionamiento de las DU, de su estructura y del procedimiento para la elección de su titular.

Ello, sin perjuicio de que las comunidades autónomas regulen también las DU en las leyes de universidades que, en su caso, aprueben.

En todo caso, los estatutos de cada universidad deberán determinar aquellos aspectos que definen y caracterizan a la DU.

En los estatutos se deberían recoger las prescripciones de la propia LOSU y definir los aspectos sobre los que la ley ofrece varias alternativas o posibilidades.

La redacción de los estatutos, además, es una buena ocasión para incorporar previsiones que otras normas vigentes atribuyen a las DU como, por ejemplo, el Estatuto del Estudiante Universitario.

Los estatutos deben delinear también la función, régimen jurídico y de funcionamiento, estructura y principios informadores de la DU. Además, debe definir el estatuto jurídico y el procedimiento de elección y cese de la persona o personas titulares de la DU.

La DU debería contar con un reglamento de funcionamiento, que sería aprobado por el Claustro, y cuyo impulso y propuesta al Claustro debería corresponder a la propia DU. Ello, sin perjuicio de que en cada universidad deban seguirse los cauces de participación y control de la calidad normativa establecidos de modo general.

5. LA UBICACIÓN SISTEMÁTICA DE LA DEFENSORÍA UNIVERSITARIA EN LOS TEXTOS LEGALES DE DESARROLLO DE LA LOSU: UNA UNIDAD BÁSICA EXCEPCIONAL

La LOSU cataloga la DU, en el caso de las universidades públicas, como una unidad básica de necesaria institucionalización, junto con otras unidades de igual

⁹ La CEDU lo incorporó a su propia denominación mediante acuerdo adoptado en la reunión ordinaria de la Asamblea General, celebrada en Cádiz el día 12 de noviembre de 2021, en el transcurso del XXIII Encuentro Estatal. Ello sin menoscabo de las diferentes acepciones específicas existentes en determinadas comunidades autónomas.

carácter como son las de igualdad, diversidad e inspección de servicios. Además, en las universidades privadas, aunque no las cataloga como unidades básicas, recoge en un único artículo que han de contar, en su estructura, con DU y unidades de igualdad y diversidad.

Atendidos los antecedentes, el cometido y el sistema de elección de su titular, CEDU ve conveniente precisar que la DU debe ser considerada un órgano administrativo más que una unidad, puesto que su función no consiste en prestar apoyo al funcionamiento ordinario del resto de órganos, unidades y servicios de la universidad.

En efecto, la DU tiene importantes diferencias cualitativas respecto a las otras unidades básicas. En primer lugar, es la única para la que la LOSU prescribe que su funcionamiento y estructura deben quedar reguladas en los estatutos de cada universidad. En segundo término, solo con relación a la DU, la LOSU exige que sea un órgano electo y determina que su elección corresponde al máximo órgano de representación y participación de la comunidad universitaria, a saber, el Claustro.

Asimismo, en relación con su función y carácter y, a diferencia de las otras unidades básicas, la DU no forma parte propiamente del gobierno ni de la estructura de gestión de la universidad, pues su finalidad es, justamente, supervisar su actuación. De hecho, muchas universidades públicas recogen que la persona que ocupe la DU no puede desempeñar ningún cargo de gobierno o representación.

En virtud de lo expuesto, sería recomendable que la DU quedara regulada en las leyes autonómicas, donde las haya, y necesariamente en los estatutos o normas generales, en un epígrafe específico, separado de las restantes unidades básicas y de los órganos de gobierno.

6. CONCEPTO Y FUNCIONES DE LA DEFENSORÍA UNIVERSITARIA

La LOSU fija la función principal de la DU en la defensa de los derechos y las libertades de los miembros de la comunidad universitaria frente al funcionamiento del gobierno y la administración universitarias, así como establece la posibilidad de realizar actuaciones de mediación, conciliación y buenos oficios, según regulen las propias universidades. Además, le atribuye la función, restringida a los estudiantes, pero que las DU suelen extender al conjunto de la comunidad universitaria, de asesorar sobre los procedimientos existentes para la formulación de las reclamaciones ante la administración universitaria por parte de los interesados con el fin de defender los propios derechos y libertades en el marco del procedimiento administrativo y judicial.

Así pues, CEDU estima que las disposiciones generales pueden contener una definición de la DU en términos similares a los siguientes:

La DU es un órgano encargado de velar por el respeto de los derechos y las libertades del profesorado, estudiantado y personal técnico, de gestión y de administración y servicios, ante las actuaciones de los diferentes órganos y servicios universitarios.

CEDU estima, además, que sería conveniente que conste la finalidad fundamental que la LOU establecía y que recoge también el Estatuto del Estudiante:

Sus actuaciones se dirigen a la mejora de la calidad universitaria en todos sus ámbitos, y a promover la convivencia, la cultura de la corresponsabilidad, las buenas prácticas y la ética.

Finalmente, deben quedar recogidos en los estatutos los principios que amparan a las DU y que reconoce la propia LOSU:

Sus actuaciones no estarán sometidas a mandato imperativo de ninguna instancia universitaria y vendrán regidas por los principios de independencia, autonomía y confidencialidad.

Es conveniente que los estatutos contengan una enumeración de las funciones que se asignan a las DU.

Algunas de las funciones podrían ser:

- a. Intervenir a instancia de las personas que tengan interés legítimo, en relación con las solicitudes, quejas, sugerencias, y observaciones que le formulen sobre el funcionamiento de la propia universidad.
- b. Actuar de oficio ante la posible lesión de los derechos y libertades de los miembros de la comunidad universitaria.
- c. Asesorar a la comunidad universitaria sobre los procedimientos administrativos existentes para la formulación de las reclamaciones, sin perjuicio de las competencias en ello de otros órganos administrativos de la propia universidad.
- d. Realizar actuaciones de mediación¹⁰, conciliación y buenos oficios, en los términos en que establezca su reglamento.

¹⁰ Aunque la mediación como forma alternativa de resolver conflictos en el ámbito universitario era una novedad en el Estatuto del Estudiante en una regulación de ámbito nacional, estaba ya recogida y regulada en los reglamentos de las DU de distintas universidades desde los años noventa. Además, se entendía que en el procedimiento generalizado de las DU deberían incluirse los buenos oficios en sus relaciones con la propia administración universitaria como forma de intentar resolver determinados problemas de los miembros de la comunidad universitaria de forma dialogada y alternativa a los estrictos procedimientos administrativos.

De hecho, las recientes normas de convivencia que han aprobado las universidades conforme a la Ley 3/2022, de 24 de febrero, de Convivencia Universitaria, que introduce la posibilidad de la mediación en el caso de cuestiones de índole disciplinaria del estudiantado, han aprovechado para regular algunas competencias de mediación y buenos oficios de sus respectivas DU, conforme a lo que estipulaban sus propios reglamentos, de forma que sean compatibles las actuaciones de mediación y buenos oficios de las DU con lo que dicha Ley establece al fijar la Comisión de Convivencia como el órgano responsable de valorar la mediación en el caso de conflictos de carácter disciplinario del estudiantado.

- e. Realizar, con carácter no vinculante, recomendaciones, sugerencias y propuestas de resolución de los asuntos sometidos a su consideración.
- f. Presentar un informe anual de su actividad al Claustro Universitario y, en su caso, al Consejo de gobierno y/o Consejo Social.
- g. Impulsar y proponer el reglamento de funcionamiento de la DU para su posterior aprobación por el Claustro Universitario.
- h. Cualesquiera otras que la normativa vigente, el presente Estatuto o su reglamento le atribuyan.

7. CARÁCTER Y ESTRUCTURA DE LA DEFENSORÍA UNIVERSITARIA

7.1. ÓRGANO UNIPERSONAL O COLEGIADO

La LOSU establece la posibilidad de que la DU se organice, bien como órgano unipersonal o bien como órgano colegiado.

La experiencia habida hasta el momento aconseja que se opte por configurar la DU como un órgano unipersonal. Así, las universidades que inicialmente optaron por la forma colegiada la han ido abandonando, principalmente porque ha acabado dando lugar a largos períodos de bloqueo en el funcionamiento del órgano. En concreto, han surgido dificultades para la elección y la válida constitución del órgano colegiado. También se han producido situaciones de falta de quórum necesario para su funcionamiento, lo que no resulta compatible con la agilidad que precisa la actuación de la DU. Actualmente, no hay ninguna DU que adopte la forma de órgano colegiado.

Además, debe tenerse en cuenta que las figuras análogas a nivel municipal, autonómico, estatal e internacional son unipersonales.

7.2. ESTRUCTURA

- a. La configuración de la DU como órgano unipersonal no es obstáculo para que cuente con una o varias personas defensoras adjuntas.

En muchas universidades existen una o varias adjuntías que prestan una colaboración cualificada y que forman parte de la estructura de la DU. La aparición de esta figura está vinculada a la carga de trabajo o a la manera como se estructura la propia DU.

Es conveniente que los estatutos prevean la posibilidad de nombrarlas.

La designación de la persona es función del titular de la DU, que la lleva a cabo en ejercicio de su autonomía. Ello sin perjuicio de que el nombramiento corresponda al rectorado.

Su estatuto personal debería ser análogo al del titular de la DU y ser equiparado a efectos laborales y económicos a la condición de decano/a.

- b. El carácter unipersonal de la DU tampoco es obstáculo para que en algunas universidades se contemple la posibilidad de contar con una comisión asesora integrada por representantes de los distintos sectores de la universidad o, incluso, de los anteriores titulares de la DU, y cuya función sería prestarle ayuda y asesoramiento. La designación de los integrantes de la comisión debería corresponder al titular de la DU, aunque también es viable que sea elegida por el Claustro. Su modo de funcionamiento se determinaría en el reglamento de la DU.
- c. Debería constar en los estatutos que la universidad proveerá a la DU del personal técnico o administrativo necesario para su funcionamiento. Se sugiere que pueda ser de libre designación por la persona titular de la DU.

8. LA PERSONA TITULAR DE LA DEFENSORÍA UNIVERSITARIA

8.1. SISTEMA DE ELECCIÓN DEL TITULAR DE LA DEFENSORÍA UNIVERSITARIA

Los estatutos de la universidad han de pronunciarse sobre algunos aspectos esenciales o principios básicos de la elección de la persona titular de la DU.

8.1.1. Elección por el Claustro y formalización de las candidaturas

La LOSU establece como novedad que la persona titular de la DU en las universidades públicas ha de ser elegida por el Claustro.

La convocatoria de la elección deberá realizarse con anticipación suficiente, sin perjuicio de que figure como un punto del orden del día en la convocatoria.

La persona titular de la DU ha sido, de forma generalizada hasta el momento, elegida por el Claustro, aunque ha habido excepciones como, por ejemplo: la elección por sufragio universal o la designación por el Consejo Social.

Las normas que optaban porque su elección fuese por el Claustro, ofrecían distintas posibilidades de formalización de las candidaturas, que pueden resumirse en estas dos:

- El Claustro elige entre las distintas candidaturas presentadas en una convocatoria pública. Algunas universidades exigen que la candidatura esté avalada por un número de miembros del Claustro.
- El Claustro vota una o varias propuestas presentadas por el Rector o Rectora, o por la Mesa del Claustro de forma unánime, en algunos casos,

oídos bien el Consejo de Gobierno o/y el Consejo Social. En este caso, la elección consiste en refrendar o rechazar la propuesta presentada.

La LOSU no precisa la manera de formalizar las candidaturas, por lo que, en principio, ambas formas cumplirían los requisitos legales. No obstante, al ser la DU un órgano independiente de los órganos de gobierno cuya función principal es supervisar su actuación, parece más adecuado que las candidaturas puedan formalizarse libremente en el ámbito del Claustro universitario.

Ahora bien, con el fin de que a la elección no concurran un número excesivo de candidaturas, se considera compatible con los fines de la elección que se exija que las candidaturas cuenten con el aval de un número de miembros del Claustro universitario, que no debería ser muy alto.

En los casos en que se opte porque el Claustro se pronuncie sobre una propuesta previa realizada por la persona titular del rectorado, se sugiere prever mecanismos de consulta previos a órganos colegiados de amplia representación como el Consejo de Gobierno o, en su caso, el Consejo Social. Una posibilidad es que la propuesta la realice de manera unánime la Mesa del Claustro.

8.1.2. Condiciones para optar a la candidatura

La LOSU no establece ningún requisito para optar al cargo de la DU.

Los actuales estatutos y reglamentos universitarios regulan la posibilidad de optar a la DU de formas variadas:

- *Pertenencia a la comunidad universitaria, lo cual habilita para presentar candidaturas a PDI, PTGAS y Estudiantado.*
- *Vinculación laboral:* Otras universidades, en cambio, requieren que los candidatos tengan una vinculación permanente y a tiempo completo con la propia universidad.
- *Personas sin vinculación con la universidad, ya completamente ajenas a ella, ya personas que, habiendo estado vinculadas a la universidad, han dejado de estarlo.*

CEDU estima que es conveniente que la persona o las personas candidatas tengan una experiencia, un talante y una trayectoria en la universidad o fuera de ella que las habilite para el desempeño de la función. Resulta complicado establecer requisitos objetivos que identifiquen estas cualidades y aseguren la idoneidad de los candidatos, pero sí que parece oportuno señalar las características que cabe asociar a la concurrencia de ese perfil:

- Las personas candidatas que trabajan en la universidad deberían tener una vinculación permanente como garantía de su actuación independiente.

- Deberían ser personas con la dedicación que el funcionamiento de la DU requiere, por lo que, si están vinculadas a la universidad, parece adecuado exigir una dedicación a tiempo completo.
- Las universidades deben considerar si se exige un periodo temporal mínimo de vinculación permanente con la universidad como condición para concurrir a la elección en aras a asegurar de este modo un conocimiento suficiente de la vida universitaria.

Aunque no es el modelo más extendido, no se ve inconveniente en que el personal jubilado¹¹, el profesorado emérito o personas de prestigio sin vinculación actual con la universidad puedan optar al cargo; en este caso, la concurrencia libre no sería un método adecuado, por lo que sería necesario establecer mecanismos para definir una propuesta.

8.1.3. Las mayorías requeridas

En lo que atañe a las mayorías requeridas para la elección en muchos estatutos para que la persona elegida cuente con un amplio consenso y le sea reconocida de esta manera su idoneidad, se ha requerido que la candidatura tenga el apoyo de la mayoría absoluta del Claustro.

Ahora bien, esta exigencia ha supuesto que en muchas ocasiones no haya resultado posible conseguir la elección, que se haya retrasado el relevo o incluso que se haya dejado vacante el cargo un tiempo indeseable; por ello, entendiendo la conveniencia de establecer una determinada mayoría, deberían evitarse mayorías excesivamente estrictas que dificulten sobremanera la resolución del proceso electoral.

CEDU sugiere un método de doble vuelta, en el que en la primera se requiera el voto favorable de la mayoría absoluta del Claustro para salir elegida directamente. De no darse el caso, prever una segunda vuelta restringida a las dos candidaturas más votadas, en la que resulte elegida la que obtenga el voto de la mayoría de los asistentes. Cabe contemplar que esa mayoría exprese un respaldo suficiente exigiendo el apoyo de un porcentaje mínimo de quienes participan en la votación.

8.2. ESTATUTO JURÍDICO DE LA PERSONA TITULAR DE LA DEFENSORÍA UNIVERSITARIA

La persona titular de la DU debe contar con unas garantías jurídicas que le permitan desarrollar la función que se le asigna. Se trata de establecer mecanismos concretos que desarrollen los principios que rigen la figura.

¹¹ Para este supuesto deben tenerse en cuenta el art. 3.2 y la disposición adicional novena de la Ley 53/1984, de 26 de diciembre, de Incompatibilidades del personal al servicio de las Administraciones Públicas, en cuya virtud es incompatible remunerar el servicio prestado si se percibe una pensión, de jubilación o retiro salvo en el caso de profesorado emérito. En el ámbito laboral, se establece la compatibilidad de la remuneración con la percepción de una pensión parcial.

La condición de titular de la DU debería ser incompatible con el ejercicio de cualquier otro cargo de gobierno o de representación, sin perjuicio de formar parte y poder participar en aquellos órganos de los que es miembro nato.

No debería poder concurrir directa o indirectamente a ningún proceso de elección de órganos de gobierno sin dejar previamente su cargo en la DU.

La persona que ocupe la DU no estaría sometida a mandato imperativo de ninguna instancia universitaria, ni debiera recibir instrucciones de ninguna autoridad u órgano de gobierno.

Su actuación estaría regida por los principios de confidencialidad, autonomía, independencia e imparcialidad.

No procede la apertura de expediente o la imposición de sanción por razón de las opiniones que formule o por los actos que realice en el ejercicio legítimo de sus funciones y únicamente responderá de su gestión ante el Claustro, órgano responsable de su elección y al que deberá presentar una memoria anual sobre las actividades desarrolladas en el ejercicio de sus funciones.

La incoación de un expediente disciplinario o de actuaciones relacionadas con el incumplimiento del código ético o la normativa de convivencia en relación con la persona titular de la DU, al margen de su cargo, deberían ser autorizadas por el Claustro.

La dedicación a la DU, cuando proceda, debe conllevar una dispensa total o parcial de la dedicación a otras actividades laborales (académicas, en el PDI, o laborales, en el PTGAS). En estos aspectos, en algunas universidades el estatuto de la DU equipara su titular al del rectorado y en otras a los de los vicerrectorados.

El cargo ha de ser remunerado y, en este aspecto, la solución más extendida es la equiparación al titular del vicerrectorado.

Es también una práctica extendida que el titular de la DU sea invitado permanentemente, con voz y sin voto, al Consejo de Gobierno y al Claustro, y que disponga de la correspondiente documentación con la misma antelación que el resto de convocados.

La persona titular de la DU es merecedora de un tratamiento protocolario en los actos institucionales acorde con la función que realiza en la universidad y el órgano del que procede su elección, debiéndose equipar también al tratamiento reservado a vicerrectores.

8.3. DURACIÓN DEL MANDATO

La previsión del art. 44.3 de la LOSU¹² de que el titular o los titulares de la DU tengan un mandato único de seis años resulta positiva, pues permite durante ese

¹² “El mandato de los titulares de órganos unipersonales electos será, en todos los casos, de seis años improrrogables y no renovables. La dedicación a tiempo completo del profesorado universitario será requisito necesario para el desempeño de órganos unipersonales de gobierno”.

tiempo desarrollar convenientemente el proyecto comprometido ante el Claustro en su elección y, además, que sus decisiones no se vean influenciadas por la posibilidad de una reelección.

Se advierte que el art. 44.3 LOSU se aplica a la DU cuando se configura como un órgano unipersonal, pero no lo sería si se configurara como un órgano colegiado. De darse este último supuesto, sería conveniente fijar el plazo estatutariamente, que parece lógico que sea también de 6 años.

8.4. TERMINACIÓN, SUSPENSIÓN Y DESTITUCIÓN DEL CARGO

8.4.1. Terminación del mandato

Las causas de terminación del mandato son:

1. Expiración del plazo de duración del mandato.
2. Pérdida de las condiciones para ser elegido.
3. Petición propia.
4. Concurrir directa o indirectamente como integrante de una candidatura o equipo a un proceso electoral de un órgano de gobierno.
5. Enfermedad que impida el ejercicio de sus funciones por más de un año o con carácter definitivo.

8.4.2. Destitución

La destitución debe corresponder al órgano que le ha elegido, que, en el caso de las universidades públicas, ha de ser necesariamente el Claustro. Los estatutos deben fijar las causas de revocación y el reglamento del claustro o de la DU los trámites a seguir.

Podrán ser causas de cese o destitución:

1. Por haber sido condenado, mediante sentencia firme, por delito doloso.
2. Por haber sido sancionado disciplinariamente.
3. Por infringir de forma manifiesta las normas de convivencia/código ético.
4. Por actuar con notoria negligencia en el cumplimiento de las obligaciones e incumplir los deberes del cargo.

La causa 1 y 2 serán automáticas.

Las causas 3 y 4 deberían ser apreciadas por una mayoría cualificada del Claustro. En su caso, el inicio del procedimiento de destitución debería ser instado por un porcentaje de claustrales.

8.4.3. Suspensión

La suspensión procederá en el siguiente supuesto:

- Enfermedad grave que impida o limite el ejercicio de su cargo.
- Medida cautelar derivada de la incoación de un expediente disciplinario o un procedimiento judicial penal.

La suspensión será apreciada por la Mesa del Claustro.

8.4.4. Aseguramiento de la continuidad y proceso de relevo

Uno de los retos vinculados a la terminación del mandato es el de asegurar la continuidad del funcionamiento de la DU. Por ello, parece adecuado prever expresamente las distintas situaciones:

- a. Expiración del mandato por transcurso del plazo establecido. Con antelación a la expiración del mandato, se convocará el correspondiente proceso de renovación del cargo.

Expirado el mandato, la persona titular de la DU continuará ejerciendo el cargo en funciones hasta tanto no se nombre un nuevo titular.

- b. Terminado el mandato por otra causa, o producida la destitución, en un plazo breve, se nombrará un suplente, según lo previsto en los estatutos o el reglamento de la DU, y se dará inicio al proceso electoral para elegir un nuevo titular. En caso de que haya adjuntías o vicedefensorías, cabe prever que la suplencia pueda ser automática.
- c. Suspensión. En caso de suspensión se designará suplente según lo previsto en los estatutos o en el reglamento de funcionamiento. Si la suspensión se prolonga por más de un año, se dará inicio al proceso de elección.

9. DEBER DE COLABORACIÓN DE LOS ÓRGANOS, LAS UNIDADES Y LOS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA

El correcto desempeño de las funciones de la DU implica el deber de colaboración de los órganos y unidades de la universidad relacionados con el asunto tratado. Parece adecuado que este deber conste en los estatutos, puesto que tiene que ver con las relaciones de la DU con el resto de la estructura institucional.

El deber de colaboración se concreta de la siguiente manera:

- Los órganos, unidades y miembros de la universidad deben aportar a la DU la información requerida o, en su caso, dar acceso al expediente o documentación relacionada con su actuación.

- La falta de colaboración se informará a la persona titular del rectorado para que adopte las medidas oportunas y se reflejará en el informe anual de la DU.
- Los destinatarios de las sugerencias, recomendaciones, advertencias, informarán motivadamente por escrito de las medidas que adopten para atenderlas o de las consideraciones que les merezcan.

Se sugiere que, como mínimo, los estatutos recojan la primera de las manifestaciones de deber de colaboración, sin perjuicio de que también puedan incorporarse al reglamento de la DU.

10. MEDIOS MATERIALES Y PERSONALES DE LA DEFENSORÍA UNIVERSITARIA

La universidad deberá facilitar a la DU medios personales y materiales suficientes para el adecuado desempeño de sus funciones. Además, los presupuestos de la universidad preverán una dotación económica suficiente.

Sin perjuicio de que puedan ser materia propia del reglamento de funcionamiento de la DU, parece oportuno mencionar las siguientes cuestiones relacionadas con los medios materiales:

- a. Se sugiere contemplar la posibilidad de que la persona titular de la DU pueda contar, si lo precisa, con un asesoramiento técnico o jurídico diferenciado de los propios servicios de la universidad.
- b. Es conveniente que la DU cuente con una sede en la que ejercer su actividad. En la medida de lo posible, es deseable que la sede se ubique en espacio separado o diferenciado de la de los órganos de gobierno de la universidad, que sea accesible a los miembros de la comunidad universitaria y garantice la privacidad de quienes se personen en las dependencias de la DU.
- c. En orden a garantizar la accesibilidad y la visibilidad de la DU, debe contar con un espacio web, cuyo enlace/banner de acceso esté visible en las páginas de uso más frecuente por parte de los integrantes de la comunidad universitaria.
- d. Se sugiere que la página web de la DU cuente con un buzón/formulario que permita presentar de manera directa y confidencial solicitudes, consultas, quejas, etc., cuyo acceso esté visible en la página principal.
- e. Es adecuado que se contemple la posibilidad de que la DU cuente con medios técnicos que le permitan el registro electrónico de los documentos que se presenten ante ella y, si es viable técnicamente, la recepción directa de los que le dirijan a través del registro general.

11. SOBRE LAS FUNCIONES DEL CLAUSTRO UNIVERSITARIO EN RELACIÓN CON LAS DEFENSORÍAS UNIVERSITARIAS

En la enumeración de las funciones del Claustro que necesariamente contendrán los estatutos deben constar las que tiene asignadas en relación con la DU. Estas podrían redactarse en términos similares a los siguientes:

- Elegir y, en su caso, cesar al titular (o titulares) de la DU en los términos previstos en estos Estatutos.
- Aprobar el Reglamento de funcionamiento de la DU.

CÓMO SURFEAR UN TSUNAMI EN CANARIAS: IMPACTO DE LAS IA GENERATIVAS EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

How to surf a tsunami in the Canary Islands: the impact of generative AI in university teaching

RICARDO VERGAZ BENITO

*Vicerrector adjunto de Grado y Calidad en los Estudios para uc3m Digital
Universidad Carlos III de Madrid*

Sumario:1. Introducción. 2. Analizando el impacto de la IA generativa en la docencia universitaria. 2.1. Estudiantes. 2.2. Docentes. 2.3 Administración. 3. Peligros de las IAG: ¡atención, defensorías! 4.Conclusiones. 5. Bibliografía.

Resumen: Las herramientas de Inteligencia Artificial Generativa han experimentado un enorme crecimiento en el último año. La aparición en formato abierto de ChatGPT, de OpenAI, pudo democratizar su uso. Ahora que las y los estudiantes han visto su potencial, no tiene sentido ninguno poner barreras: este tsunami nos está pasando por encima. En esta contribución tratamos de concienciarnos de la altura de la ola, de lo poco que podemos hacer para frenarla, y de lo mucho que vamos a tener que aprender para surfearla. La clave para no ahogarse en el intento es trabajar urgentemente en la regulación y en la formación a todos los niveles. Solo desde la ética responsable y el sentido crítico podremos generar el clima de confianza necesario para que todos los actores del proceso educativo trabajen sin problemas, un camino en el que las Defensorías Universitarias tendrán que estar presentes.

Palabras clave: Inteligencia artificial generativa, docencia, aprendizaje, ética.

Abstract: Generative AI tools have experienced massive growth over the past year. The open release of ChatGPT by OpenAI has democratized their use. Now that students have discovered their potential, setting barriers makes no sense: this tsunami is sweeping over us. This contribution aims to raise awareness about the magnitude of the wave, the little we can do to stop it, and the great deal we need to learn to ride it. The key to avoiding being overwhelmed lies in urgently working on regulation and education at all levels. Only through responsible ethics and critical thinking can we create the trust necessary for all actors in the educational process to collaborate effectively. University Ombuds Offices will play a crucial role in this journey

Keywords: *Generative Artificial Intelligence, teaching, learning, ethics*

1. INTRODUCCIÓN

Inteligencia artificial generativa. Estas tres palabras engloban miles de herramientas que hace un par de años ni conocíamos y ahora nos rodean. En esta introducción ofreceremos las claves para entender lo que encierran.

Es difícil definir Inteligencia Artificial (IA), pues engloba a muchas de las realidades construidas por el ser humano y basadas en hardware y software que hoy en día disfrutamos a nuestro alrededor. La línea entre datos tratados y la aplicación de una *inteligencia* puede ser demasiado delgada. Pero la clave está en los datos, y el tratamiento que se hace de ellos.

En efecto, la Comisión Europea la define como (Samoili, 2020):

“sistemas de software (y posiblemente también de hardware) diseñados por humanos que, ante un objetivo complejo, actúan en la dimensión física o digital:

- Percibiendo su entorno, a través de la adquisición e interpretación de datos estructurados o no estructurados.
- Razonando sobre el conocimiento, procesando la información derivada de estos datos y decidiendo las mejores acciones para lograr el objetivo dado.”

Así pues, el punto diferencial está en la decisión. Cómo una “máquina” (englobemos con este nombre a toda combinación de hardware y software que permita hacer este complejo proceso) llega a tomar una decisión es el siguiente paso para llegar a nuestra meta. Muchas veces la decisión es muy sencilla: si hay una persona en el baño, encendemos la luz: esta es una programación muy simple y muchas veces se limita a un buen diseño hardware. No hay inteligencia apenas. Pero si complicamos el software de manera que se entrene en *aprender* diferentes entornos para que de manera totalmente automática decida, prediga o se adapte y reaccione ante cambios para los que no estaba inicialmente programado, hemos dado un paso más. Estamos ante el aprendizaje máquina, o *machine learning*.

Normalmente aquí se usan redes neuronales, que intentan imitar el conexionado de las neuronas del cerebro, dando pesos a diversos parámetros de intercambio de información entre ellas, capa por capa. Cientos, miles o millones de parámetros conforman el carácter de esa red, y la decisión de cuáles son los parámetros que se usarán en ella es tomada por el ser humano que la programa. Sin embargo, una red neuronal se entrena, es decir, se alimenta con ejemplos prefijados que tienen un resultado conocido, de modo que va asignando los pesos de los diversos parámetros en función de esos resultados. De este modo, cuando llega una entrada nueva, puede generar una respuesta que tiene más *probabilidades* de ser correcta.

Habitualmente estas máquinas reaccionan al entorno provocando una respuesta que sí esperamos, a través de unos actuadores: te encienden la calefacción desde un edificio diferente al que estás, te frenan el coche o te mandan un correo malicioso a la carpeta de spam. Pero hay una categoría especial, entrenada de modo que puede provocar una salida totalmente diferente, original, nueva, que no es un estándar que el equipo que la programó tenía en mente. Ha *generado* algo nuevo. Es una IA generativa (IAG, para abreviar en este artículo).

En este ámbito nacieron los Transformadores (Google 2017), redes neuronales que aprenden contexto, que se concentran especialmente en algunas partes del proceso. Se enfocan en el seguimiento de relaciones en datos secuenciales. Dentro de este tipo de herramienta aparecen los modelos grandes de idioma o lenguaje (Large Language Models, LLMs), que tratan con los parámetros adecuados cuando la tarea es comprender y generar texto. Enlazando con la definición anterior, por ejemplo, exploran cuál será la palabra o palabras que más probabilidad tengan de aparecer detrás de otra, dentro de un contexto determinado. ¿Cómo entrenar mejor a un modelo así? Usando millones de textos de todos los ámbitos posibles. ¿Dónde está ese repositorio inmenso? En internet.

Así nacieron los agentes conversacionales: su capacidad está en responder en un entorno en el que un usuario puede “charlar” con ellos. ChatGPT es uno de ellos. GPT viene de “Generative Pretrained Transformer”, apelando a todos los conceptos que hemos indicado en esta introducción.

Recordemos que hay muchos más modelos más allá de los de lenguaje. Con ideas similares se pueden crear imágenes, vídeos, etc. Si una IA aprende a base de imágenes de personas, es posible que dibuje manos con cinco dedos, cabezas con dos ojos, etc. Cuantas más imágenes use para aprender, mejor dibujará.

Un resumen visual de esta serie de conceptos encadenados se encuentra en la Figura 1, a modo de curvas de nivel de, pongamos, un volcán. La analogía puede seguirse en base a la erupción que ha supuesto ChatGPT, que ha traído a la luz el magma escondido en las redes neuronales. GPT-4 tiene más de mil millones de parámetros, aunque nadie en la compañía de Sam Altman quiere proporcionar el dato exacto.



Figura 1: resumen de conceptos, adaptado de (Gimpel, 2023)

Las IAG funcionan en base a *prompts*, o preguntas, peticiones del usuario de la IAG hacia la misma, de modo que, tras su escritura, la IAG estudiará el *prompt* y generará una respuesta original en función de dicha petición. “Garbage in, garbage out”, como dicen los hablantes anglosajones: si el *prompt* es una basura, basura obtendremos. Cuanto mejor diseñemos el *prompt*, mejor respuesta obtendremos. De hecho, hay voces que indican que la clave del éxito futuro con el uso de la IAG la tendrá quien sepa desarrollar competencias y habilidades para obtener el mejor *prompt* posible ante una necesidad. A esto se le ha dado en llamar *prompt engineering*, y sin duda es una competencia a la que tendremos que dar cabida en nuestra docencia.

Aprovechando que aparece el concepto, indiquemos alguna pauta de uso (Univ. Galileo, 2023). Todo *prompt* eficaz debe contener cinco partes:

- Definir el papel de la IAG: por ejemplo, podemos pedirle que actúe como Niels Bohr, mientras que nosotros seremos Einstein, y mantendremos una conversación sobre la interpretación de Copenhague de la mecánica cuántica que nos va a desvelar muchos conceptos de la misma y, al mismo tiempo, las posturas iniciales de la ciencia de inicios del siglo XX.
- Proporcionar contexto: decir dónde estamos situando la pregunta, en qué ámbito requerimos la respuesta. Puede ser en un entorno de estudiantes de economía, de primero de física, de cierta asignatura...
- Indicar la tarea: concretar qué le estamos pidiendo a la IAG, para que la respuesta se oriente lo mejor posible. Cuantos más detalles proporcionemos sobre qué queremos, más cercana será la respuesta a lo que buscamos.
- Establecer limitaciones: a continuación, podemos indicarle a la IAG qué restricciones queremos poner a la salida, que acote la respuesta a un determinado ámbito, etc.

- Orientaciones adicionales: podemos indicarle términos de tamaño de la respuesta, de tipo de lenguaje –coloquial, formal, científico, etc.

En la Figura 2 encontramos un ejemplo de prompt dentro de este esquema, muy orientado al ámbito de la Defensoría Universitaria. Al mismo tiempo, vemos dos respuestas, las de ChatGPT 3.5 y la de Bing (usando ChatGPT). Tal cual surgieron, sin filtro alguno. Que quien las lea decida su validez, su interés, etc. De este modo estamos haciendo un pequeño ejercicio que estará muy en la línea de lo que se transmite en esta contribución: apelamos al pensamiento crítico que tenemos que desarrollar y potenciar ante la IA.

Actúa como un (ombudsman) defensor universitario. Estamos en un encuentro de Defensores universitarios a nivel nacional. Ofrece una opinión sobre si tiene sentido el papel de un defensor universitario en las universidades actuales y futuras. Ten en cuenta que estamos en el ámbito español. Suministra la respuesta en 100 palabras.

Definir papel

Proporcionar contexto

Indicar la tarea

Establece limitaciones

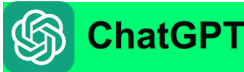
Orientaciones adicionales

En el contexto universitario actual y futuro en España, el papel de un Defensor Universitario sigue siendo fundamental.

Su función de mediar en conflictos, garantizar el cumplimiento de los derechos de los estudiantes y promover la transparencia y la equidad en las instituciones educativas es esencial.

A medida que las universidades evolucionan, surgen desafíos como la adaptación a la educación en línea y la diversidad estudiantil.

Un Defensor Universitario bien capacitado y con autoridad puede desempeñar un papel crucial para asegurar que los valores de justicia, participación estudiantil y calidad educativa continúen siendo pilares sólidos en el sistema universitario español.



Como defensor universitario, mi papel es defender los derechos y libertades de los miembros de la comunidad universitaria.

En el ámbito español, el Defensor Universitario es una figura que existe desde hace décadas en muchas universidades del mundo y tiene por misión fundamental la defensa de los derechos y libertades de los miembros de la comunidad universitaria

En mi opinión, el papel del Defensor Universitario es crucial en las universidades actuales y futuras.

La figura del Defensor Universitario contribuye a la mejora de la calidad de la universidad, promueve la cultura de la ética en el ámbito universitario y favorece la integración de las personas con discapacidad en las universidades.



Figura 2: Prompt lanzado de manera estructurada, y sus correspondientes respuestas de ChatGPT3.5 y Bing.

2. ANALIZANDO EL IMPACTO DE LA IA GENERATIVA EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Ahora que conocemos la terminología, pasemos a concienciarnos: el estudiante conoce estas herramientas y las usa con regularidad. Algunos miembros del profesorado tienden a ver esto un problema, porque los estudiantes tienen al alcance de la mano una herramienta capaz de generar contenido, que obviamente ellos no habrán creado. Por defecto, imaginan que la usarán así, para engañar al docente o para sacar ventaja de esa generación.

Hay dos opciones frente a esta ola: quienes la enfrentan con temor y preferirían perseguir su uso, o quienes la ven como una oportunidad. Puede que incluso ambas visiones se mezclen en la misma persona. En este apartado estudiaremos qué oportunidades y riesgos aparecen tanto para estudiantes como para profesores. En el siguiente, estudiaremos en profundidad algunos de estos riesgos. Con esta visión, tendremos muchas más armas para tomar partido por una postura u otra.

La mayor parte de las recomendaciones que aquí se van a ofrecer han sido recopiladas de fuentes de extraordinario prestigio en el ámbito educativo, y que aparecen en la bibliografía:

- Una guía pionera de la Universidad Galileo de Guatemala, muy prestigiosa en términos de innovación docente y pedagogía en educación superior (Univ. Galileo, 2023).
- Un *whitepaper* que fue parte de la “Hohenheim Discussion Papers in Business, Economics and Social Sciences” (Gimpel, 2023).
- Una serie de recomendaciones del Dep. de educación de Estados Unidos (U.S.Dep.Ed. 2023)
- El Horizon Report de Educause (Educause 2023)

Con estas fuentes como base, la Universidad Carlos III de Madrid elaboró su Guía de Recomendaciones para la docencia con IAGs (uc3m, 2023), en la que este mismo artículo se basa. Pocos días antes, la Universidad Rey Juan Carlos había ofrecido una acertadísima guía de casos de uso con ChatGPT en la docencia (López Galisteo, 2023).

Posteriormente, aparecieron otras iniciativas que han intentado proporcionar guía a estudiantes y profesores. Cronológicamente:

- Las recomendaciones de la Universidad de Chipre (Cyprus Univ. 2023).
- Muy especialmente, la guía de recomendaciones de la UNESCO, que aparecieron muy oportunamente al inicio de septiembre (UNESCO, 2023).
- Una nueva guía generada por EDUCAUSE, más orientada a la inteligencia artificial generativa (Robert 2023).

- Una interesante guía de la Universidad de Ciudad del Cabo, con ideas concretas de uso de la IA generativa en docencia (Kukulska-Hulme, 2023).
- Las recomendaciones de Russell Group (Russell Group, 2023).

2.1 ESTUDIANTES

Las herramientas de IAG son un terreno ya conocido para nuestras y nuestros estudiantes. Las están utilizando. La clave es conocerlas bien, saber hasta dónde pueden llegar, e incorporarlas en el estudio de una forma eficaz, responsable y ética. Es muy importante detenerse en las tres palabras que acabamos de leer: eficaz, para que no se conviertan en un pozo de tiempo y dinero y que sirvan al propósito para el que las estamos usando; responsable, conociendo sus limitaciones y riesgos en profundidad, y aplicándolas con espíritu crítico; ética, tamizando todo lo anterior bajo un mismo filtro: el de usarlas sin ánimo de engaño, ni de uso malicioso, ni de copiar el trabajo de otras personas.

Dicho esto, las recomendaciones más importantes que podemos generar de cara a los estudiantes pueden enumerarse como sigue:

- Conocer y respetar las normativas: como estudiante se está en la obligación de trabajar conociendo las normativas existentes en materia de evaluación y en los límites a los que debe llegar su trabajo. Esto es clásico, todos los conocemos. Por tanto, si la Universidad, o el profesorado responsable de una asignatura, ha determinado unas limitaciones respecto al uso de la IAG, deberán ser estudiadas y respetadas escrupulosamente.
- Centrarse en los objetivos de aprendizaje: la IAG es una herramienta, no un fin, y por tanto debe ser usada para potenciar todo procedimiento y metodología que sirva a efectos de conseguir las competencias y habilidades que se hayan determinado como objetivos en la asignatura en la que se use. De nuevo, de forma clásica, aplicaremos este principio fundamental del aprendizaje al uso de estas nuevas herramientas.
- Usar la IAG: es la recomendación posterior que se antoja fundamental. Como estudiante, es seguro que se usará, así que toca aprender a usarla correctamente, estudiar también no solo sus funcionalidades, sino –muy importante– cómo ha sido entrenada la herramienta que tenga entre manos, qué datos la alimentan, y cuál es el riesgo potencial de trabajar inadecuadamente con ella. A efectos de orientación, se ofrecen algunas ideas de uso positivo:
 - Como asistente en la escritura: desde la derrota al “miedo al papel en blanco” – la IAG puede ayudarnos a estructurar ideas para arrancar la escritura de un documento, incluso escribirlo– hasta repasar ortografía y gramática en cualquier idioma que estemos usando. Podemos resumir documentos extensos, buscar fácilmente en ellos opiniones vertidas, ideas y referencias. O, en uno de los mejores efectos de esta tecnología,

- como es el de reducir las limitaciones por capacidades diversas, puede servir para leernos el documento en voz alta o resumir, redactar y maquetar las ideas lanzadas de viva voz.
- Como asistente de programación: los interminables minutos buscando el error de un paréntesis abierto o un punto y coma olvidado en la escritura de un programa son ya historia, la IAG nos ayudará a encontrarlos y resolverlos. Podemos programar centrándonos en diseñar bien el flujograma, en aprender el lenguaje de programación de cara a optimizar los programas, y en los objetivos del software a desarrollar –incluso ahí nos ayudará la IAG– y dejar que la herramienta pertinente escriba el programa por nosotros.
 - Se puede usar un agente conversacional para estudiar de un modo diferente: ejecutando una conversación en modo socrático, proponiendo un papel especial para la IA y tomando nosotros otro. Se puede usar para iterar y profundizar en un tema: resumir lo fundamental y profundizar sobre la parte que más interese.
- Es también fundamental conocer los riesgos inherentes al uso de IAGs como estudiante:
 - la IAG se entrena con datos, que pasan a ser parte de su material de entrenamiento. Todo lo que escribamos le servirá para mejorar sus parámetros. Aprende con nosotros. Por tanto, introducir información personal es una práctica que deberemos evitar.
 - Debemos conocer también cómo ha sido entrenada. ¿Los autores de las obras que han servido como entradas de la misma han manifestado su rechazo a que se utilice su obra? ¿Hay algún tipo de filtro previo? Por ejemplo, si la IAG se ha entrenado con todo internet, lo normal es que la respuesta más probable tenga un perfil similar a lo que mayoritariamente se encuentre en internet, siendo que tienda a ofrecer una voz de *hombre*, de *blanco occidental*, de cierto *nivel económico*. ¿Qué está dejando fuera la IAG? ¿Qué sesgo nos está ofreciendo? Esto está mejorando en algunos casos en las últimas semanas, pero es un riesgo existente en cualquier IAG.
 - Tal vez el mayor riesgo para el estudiantado sea usar la respuesta que devuelve la IAG a la primera. Es inherente al ser humano: reducir el esfuerzo y creerse lo que le dicen. La IAG ofrece unas respuestas muy bien estructuradas, elaboradas, creíbles, razonadas, pero a veces totalmente erróneas. Y a veces, cuando la respuesta es suficientemente larga, puede estar copiando literalmente una obra con derechos de autor. Cuidarse de copiar literalmente la respuesta de una IAG, ofreciendo un tamiz personal y apelando a nuestro espíritu crítico, es la solución a este embrollo.

- Y siempre, siempre que se haya usado una IAG para realizar un trabajo, declararla: como cualquier otra bibliografía incluida en nuestro estudio, declarar qué herramienta de IAG se ha usado y cómo, esto es, qué *prompts* se han empleado, y cómo se han procesado posteriormente las respuestas.

En resumen: usar la IAG es positivo y debe ser estimulado en el estudiantado, siempre desde la ética y el sentido común, y partiendo de que cualquier cosa que hagan con ella debe ser filtrada por su espíritu crítico, que debería activarse en cuanto entren en la herramienta, y potenciarse gracias a su uso.

2.2. DOCENTES

El profesorado debe poner a trabajar la IAG a su servicio, además de utilizarla con las debidas precauciones que ahora comentaremos. Su uso puede potenciar enormemente las tareas docentes, puede hacerlas mucho más efectivas, y reducir los tiempos de multitud de trabajos que resultan tediosos para centrarse en los realmente importantes. Todas las recomendaciones dividen su aplicación en el ámbito puramente de enseñanza y en el de la evaluación.

En el ámbito de la enseñanza, destacan:

- Dejar claras las normas desde el inicio: a ser posible, desde el mismo momento en que se establezcan las reglas de juego, es decir, en las guías docentes de las asignaturas. En su defecto, a principio del curso. Debemos explicar cómo queremos que se usen o no se usen las herramientas de IAG, en qué tareas sí y en cuáles no, y cómo queremos que se declaren.
- Centrarse en los objetivos de aprendizaje: la IAG es una herramienta, no un fin, y por tanto debe ser usada para potenciar todo procedimiento y metodología que sirva a efectos de promover la consecución de las competencias y habilidades que se hayan determinado como objetivos en la asignatura en la que se use. De nuevo, de forma clásica, aplicaremos este principio fundamental del aprendizaje al uso de estas nuevas herramientas. ¿Ha notado un copiar/pegar en este párrafo? Naturalmente: lo escrito en este ámbito para estudiantes debería ser la principal motivación de las y los docentes.
- Usar la IAG: siguiendo con el guiño anterior, es la recomendación posterior que se antoja fundamental también para docentes. Como nuestros estudiantes seguro que usarán IAGs, nos toca aprender a usarlas correctamente. De nuevo como orientación, se ofrecen algunas ideas de su uso:
 - Como nuestro asistente personal para crear materiales de aprendizaje: hay multitud de posibilidades, desde ayuda en el diseño de una clase, temario o tema, pasando por la creación de un guión para un vídeo, una presentación o un podcast, hasta la misma creación de la presentación, vídeo o podcast, de principio a fin.

- Además, aparecerán, a buen seguro, herramientas de IA que detecten perfiles de estudiantado en función de su rendimiento, intereses y capacidades, lo que permitirá a nuestras herramientas de IAG generar contenido exclusivo y personalizado a cada una de ellas, de modo que, con su ayuda, podamos por fin acercarnos a la “auténtica” individualización del aprendizaje en los grupos docentes grandes que con frecuencia manejamos, o en una correcta atención a estudiantes con necesidades especiales por medio de la adaptación de formatos.
- Para apoyar el aprendizaje interactivo, diseñando actividades que utilicen herramientas de IAG para que el estudiantado interactúe de manera proactiva con ellas y reciba realimentación sobre la consecución de los objetivos docentes.
- Para enseñar al estudiantado a usarla correctamente. Una vez que hayamos aprendido a usarla como docentes, debemos transmitir lo que hemos aprendido. Y este puede ser un proceso bidireccional, nuestro alumnado puede enseñarnos también, perdamos ese miedo. Podemos trabajar juntos en aprender, y en el proceso, orientar a nuestros estudiantes al uso correcto, ético y responsable, así como orientado a nuestro propósito de aprendizaje de la materia que estemos impartiendo, de las herramientas que estemos aprendiendo. Implicar al alumnado en el proceso aumentará la motivación de todos los implicados durante el camino.
- Animar el aprendizaje: en el hilo del final del punto anterior, podemos usar las herramientas de IAG para una multitud de posibilidades que animan el ecosistema docente en que nos movemos en clase y fuera de ella. Por ejemplo:
 - Generando nuevos escenarios de aprendizaje, donde se planteen alternativas que puedan ser orientadas a aprendizaje activo, basado en problemas o en retos, y en un contexto determinado por la IAG.
 - Provocando *prompts* que acaben retando al estudiantado a que descubra los límites de su conocimiento, o bien se percate de cómo de firme es aquello que creía tener asentado.
 - Y en todo caso, como ya se ha resaltado, apelar a la aplicación y desarrollo de su pensamiento crítico.

La evaluación clásica basada en pedir un trabajo escrito que el alumnado puede hacer en su casa ya tiene unas limitaciones evidentes: ¿vamos a pedir una redacción estructurada, correcta, sin faltas de ortografía y con una gramática cuidada? Pues ChatGPT lo hará perfectamente, así que no dudemos que se podrá haber recurrido a ella. Por tanto, la pregunta es, ¿vamos a pedir al estudiantado que haga algo que ChatGPT sabe hacer muy bien? La respuesta ya la conocemos, el resultado que nos entregue bien vendrá de una IAG, bien podrá mejorarse con su uso.

Debemos centrar la pregunta en ¿qué quiero que mis estudiantes aprendan realmente? ¿Es un concepto, una habilidad, una competencia específica? Desgraciadamente, atomicemos la respuesta y centremos la evaluación en los mecanismos para averiguar exactamente lo que pedimos. De nuevo, esto suena tradicional, pero la IAG nos ha puesto enfrente la urgencia de hacerlo, y hacerlo muy bien, porque si no, estamos pretendiendo llenar de agua un colador.

Así pues, la IAG ha venido a replantear los métodos tradicionales de evaluación, a cuestionar la forma en la que evaluamos y el fondo que realmente queremos transmitir. ¿No es eso también apelar al pensamiento crítico del profesorado?

Por lo demás, las IAG pueden ayudar al personal docente a hacer su trabajo de forma mucho más eficaz:

- Ayudando a generar rúbricas para una evaluación.
- Proporcionando tests, diferentes preguntas y pruebas en distintos formatos sobre un tema, un documento o un conjunto de documentos que suministremos a la IAG.
- Contribuyendo a la corrección automática de ejercicios, ya no tanto a los típicos de test sino incluso a los de respuesta elaborada.
- O proporcionando vías de realimentación rápida a los estudiantes sobre su trabajo, automatizadas hasta cierto punto, personalizadas con el correcto entrenamiento de la IAG.

Todo ello, habiendo establecido desde el principio también unas normas claras. Sí o sí, por tanto, toca innovar en las evaluaciones, tanto en el proceso, como en la forma, como en la realimentación que podamos ofrecer al estudiantado.

2.3. ADMINISTRACIÓN

Para el personal de administración y servicios de las Universidades, también aparecen muchas potencialidades, algunas de ellas compartidas con el resto de los actores implicados, otras mucho más específicas:

- Las IAG pueden ser un gran apoyo a la hora de escribir correos, especialmente los correos estándar que deben ser enviados de manera masiva en determinadas ocasiones, o las respuestas automáticas ante ciertas peticiones, dejando de sonar sintéticas y convirtiéndolas en más personalizadas.
- Se pueden utilizar para generar formularios de manera eficaz.
- En breve aparecerán herramientas adicionales a nuestros programas habituales de escritura o generación de presentaciones, hojas de cálculo, etc. En este ámbito, la IAG nos deberá permitir trabajar de forma mucho más rápida y eficaz, dejando para ella toda la tarea de formato, maque-

tación, revisión de ortografía y gramática, e incluso de arranque en la generación del contenido.

- Existirán chatbots creados para ayudar a los usuarios de servicios universitarios a conocer mejor éstos, a orientarles en su uso y a ofrecer consejos para encontrar los procedimientos y las personas adecuadas que podrán ayudarles.
- Pueden recogerse muy eficazmente opiniones en encuestas, interpretar textos escritos en ellas, ofrecer realimentación tras las mismas, etc. Una vez procesadas, las IA pueden ofrecer informes razonados, identificando los problemas y necesidades que puedan haber aflorado en el proceso.
- Sin duda, herramientas de IA analizarán patrones de gasto y consumos y ofrecerán sugerencias a las autoridades universitarias pertinentes para mejorarlos, identificando aspectos donde pueda ahorrarse tiempo o dinero y donde se haga necesaria una mayor inversión. Basándose en datos, que es lo que sabe hacer mejor la IA. Así, los cargos de gestión universitaria podrán tomar decisiones fundamentadas y razonables, de nuevo bajo un prisma de espíritu crítico y pensamiento superior sobre esos datos y sugerencias, que es en lo que deben centrarse.
- Al hilo de lo anterior, las IA podrán predecir hacia dónde se encaminan algunas áreas y posibilitar una mejor gestión predictiva en ellas. Esto también servirá en el ámbito de infraestructuras, donde ya se predicen fallos en función del histórico de uso.
- Algunas IA que aparecerán en un futuro cercano permitirán una gestión mucho más eficaz de los grandes volúmenes de datos que se manejan a diario en una institución universitaria, facilitando el manejo de matriculaciones, convalidaciones, atención a peticiones, registro de datos, creación y gestión de informes, etc. Se incluyen aquí también procedimientos automáticos de certificación digital.
- Obviamente trabajarán también para ayudar en la prevención del fraude. Ahora mismo hay mucho temor a que las IAG se utilicen para el propósito contrario, para engañar y plagiar, para crear contenido que se presente como propio, etc. Sin embargo, en la dirección adecuada, aparecerán herramientas que controlen este tipo de hecho. No obstante, es una batalla perdida pensar que irán por delante de la mala utilización. Es en ese sentido que debe acelerarse el proceso de regular y educar, formar a todos los niveles.
- Pueden ser útiles para gestionar también depósitos, catálogos de bibliotecas, etc.

Naturalmente, como en el caso de otros profesionales, esto no significa que la IA sustituya a personas, sino que permite que su trabajo sea eficiente, y puede acelerar procedimientos engorrosos que en ocasiones dificultan el día a día en la

vida universitaria, para centrarse en evoluciones, mejoras, o simplemente en las tareas importantes.

3. LOS PELIGROS DE LAS IAG: ¡ATENCIÓN, DEFENSORÍAS!

Tras todas estas reflexiones, recopilamos aquí las ideas de (UNESCO, 2023) de cara a la acción: dice “las tecnologías de IA generativa evolucionan rápida y probablemente tendrán un impacto profundo en educación y en investigación, que todavía deberá ser comprendido. Por tanto, sus implicaciones a largo plazo para la educación y la investigación necesitan una atención inmediata y una revisión profunda posterior”. Y aquí, señala seis puntos sobre los que deberá orbitar cualquier política institucional sobre IA en docencia, y que identifico como los problemas sobre los que orbitará el trabajo de las Defensorías Universitarias ante estas herramientas:

1. Ética: los problemas éticos que abre el uso de la IAG son muchos, negarlo es imposible. Hay que afrontarlos desde las políticas regulatorias a muchos niveles. Aquí algunos:
 - Es un riesgo que no todo el estudiantado acceda en las mismas condiciones a las IAGs. Algunos podrán permitirse el lujo de pagar por diversas herramientas sus cuotas *premium* al mes, otros no tendrán ni acceso a ellas. ¿Aparecerán dobles velocidades también en el aprendizaje cuando incorporemos estas herramientas a la docencia? De igual modo que se ha trabajado por evitar la brecha digital en nuestro estudiantado, hay que trabajar ahora por evitar nuevas brechas debidas a esta nueva herramienta.
 - Saltando el punto anterior al ámbito del profesorado, ¿aparecerán también dos velocidades en el mismo? Sin duda: habrá profesorado reticente a incorporar estas herramientas a su docencia, con el peligro de que su uso por parte del estudiantado le deje atrás peligrosamente en el proceso docente. Si bien habrá también profesorado que sepa reciclar sus metodologías docentes y sus procesos evaluadores para que se adapten a los nuevos tiempos, incluso sin usar IAG.
 - Muchos profesores se están viendo superados por esta nueva ola, especialmente aquellos muy reticentes a la IA en general, o también por motivos de edad. Vuelven a oírse voces de deseo –y peticiones reales– de jubilaciones anticipadas ante un cambio que algunas personas ya no quieren asumir, o no están en condiciones de hacerlo. Desde las instituciones se deberá identificar, apoyar y formar en la medida de lo posible a estas personas para que puedan volver a disfrutar plenamente de su trabajo.

- A medida que empleemos las herramientas de IAG, la interacción contra la máquina será mayor, disminuyendo la interacción con personas de carne y hueso. Es un peligro, que podremos evitar generando actividades grupales que integren estas herramientas.
 - Aún no está claro cómo impacta el uso de IAGs en el aprendizaje. Lo que está claro es que, si no ayudamos a aventar el pensamiento crítico, éste puede estrecharse, por la natural tendencia que tendremos a creernos –o utilizar– lo primero que la IAG nos devuelva ante una petición. Además, la introducción de IAG no puede devenir en problemas emocionales, será tarea de todos cuidar este aspecto.
 - Un gran peligro que hemos conocido recientemente es el uso indebido de IAG para crear contenidos nocivos o perniciosos para otras personas, desde el ámbito de la pornografía hasta la suplantación de identidad. Será una tarea en la que las Defensorías Universitarias deberán trabajar con especial énfasis durante este año, que espero sea de transición hasta una regulación efectiva de la IAG para controlar correctamente este tipo de comportamientos desde las mismas fuentes (filtro de contenidos generados, marcas de agua, etc).
 - Finalmente, las IAG pueden generar contenidos que aparezcan sesgados, como se ha resaltado anteriormente, o que discriminen de alguna forma a las personas que no puedan disfrutar de ellos por su condición. En todos estos casos habrá que habilitar filtros adecuados –de nuevo basados en el juicio crítico– y canales alternativos para que dichas personas accedan a la herramienta o a sus contenidos generados.
2. Propiedad intelectual: ya ha habido creaciones basadas en IAG que han ganado premios artísticos. En esos casos, ¿quién es el autor de lo que se ha generado? La regulación actual en Europa, por ejemplo, es algo laxa. Actualmente, la autoría de un resultado de IAG es de quien haya introducido el *prompt* adecuado para obtener un resultado, digamos, tan acertado. Claro que el entrenamiento de la IAG ha sido clave para ello, y también debe rastrearse si la IAG utilizada ha usado para ese entrenamiento obras recibiendo los permisos adecuados de las personas que ostentan sus autorías. Aunque, a partir de cierto nivel, la cantidad de parámetros que utiliza la red hace inviable el rastreo, y por tanto convierten a la IAG en una caja negra de la que sale “magia”. Ese es un peligro, nuevamente, que habrá que regular. Será cada vez más difícil determinar qué es realmente nuevo, qué es original y creado por la idea de un ser humano. En ese sentido, las autorías de las nuevas investigaciones, de las tesis doctorales, etc., podrían ser cuestionadas. La única forma de sortear este peligro es la formación correcta de las personas candidatas a un trabajo doctoral, así como la vigilancia ética de y a sus responsables. Entre tanto, habrá que recurrir a expertos de cada área para evaluar estos niveles de originalidad, y confiar en que las defensas de los trabajos hagan aflorar

los usos incorrectos de las herramientas (ya que, si la persona que firma el trabajo ya ha conseguido los objetivos esperados por su parte, el problema se diluye).

3. Aprendizaje: las respuestas firmes de la IAG generan un efecto de creencia peligroso en el receptor. Además de ese aviso que ya hemos comentado, hay que recordar que hay muchas más experiencias de aprendizaje que la IAG aún no resuelve, aunque puede apoyarlas. El trabajo colaborativo surge como un procedimiento muy importante para rescatar la interacción humana ante la oleada de información procesada, de segunda mano y de consumo individual que nos aportará la IAG.
4. Pluralidad: a medida que las herramientas de IAG continúan con su entrenamiento, reciben como realimentación positiva unas determinadas respuestas frente a otras. Con el tiempo, puede ocurrir que empiece a limitarse el espectro de las respuestas, ya que los pesos de los parámetros que ofrecen las respuestas favoritas aumentan en detrimento de respuestas diferentes o plurales. Las respuestas pueden tender a “estandarizarse”. Esto es otro peligro: si no lo cuidamos, podemos empezar a limitar la pluralidad y a reducir el pensamiento creativo, que es inherente y fundamental al ser humano para el progreso de todas las disciplinas de conocimiento.
5. Los fundamentos: las IAG hacen extraordinariamente bien su trabajo, cada mes lo harán mejor, hasta que pronto los seres humanos seamos muy sobrepasados por su eficacia en tareas repetitivas o automatizadas, en todas las basadas en unas reglas de número limitado (aunque sea un número grande), en redacciones y comprensión de textos, en ortografía y gramática, en programación... ¿Qué es lo que nos queda? ¿A qué profesionales formaremos en el futuro? En ese sentido, hay que entender bien qué son los “fundamentos de...” cualquier área o asignatura. El personal docente tendrá que aclarar con precisión qué competencias y habilidades, y qué conocimientos, son imprescindibles para un profesional en un campo en el que la IA ya estará en su camino. Sin duda, todas basadas en pensamiento superior, aún vetado a la IAG porque su proceso se basa en reglas probabilísticas, no en el complejo y a menudo inexplorado proceso neuronal real que nos lleva hacia la conciencia humana. Al respecto, habrá que redactar con sumo cuidado las guías docentes, y habrá que concretar en ellas el papel de la IA y de la IAG. Aquí tendrán trabajo también las Defensorías en el futuro, puesto que podrán crearse conflictos entre lo que aparezca en dichas guías y lo que realmente se haya hecho por parte del estudiantado, bien en el uso de herramientas de IAG, bien en la evaluación de dichas competencias, habilidades y conceptos.
6. Pensamiento: ya se habla de “writing without thinking”. Nosotros metemos un prompt, en el que sí hemos pensado con detalle qué queremos que escriba la IAG, y ella, tal vez, escriba mejor que nosotros lo que hemos pensado. Esto puede extenderse a multitud de ámbitos de conociemien-

to. Entonces, ¿cedemos a la IA el trabajo y el conocimiento de lo que es básico? ¿Hasta dónde llega “lo básico”, y qué parte debería recaer en la responsabilidad o conocimiento del estudiantado/profesorado/personal administrativo? La redefinición de los trabajos que se viene encima puede llevarse por delante no solo competencias propias de determinados trabajadores, sino hasta derechos. Las Defensorías deberán estar atentas a que las nuevas tendencias no barran más allá de la cuenta.

4. CONCLUSIONES

Tras el pequeño viaje que plantea este artículo, del que se espera haya servido para reflexionar sobre múltiples aspectos que se abren ante el mundo nuevo de las IAGs, se abren más preguntas que respuestas. Afortunadamente, todos estamos implicados en el proceso. Esto nos motiva a dar pasos adelante, y sin duda hay que darlos rápido. Desde estas reflexiones todo apunta a que debe regularse con premura la utilización correcta, ética y responsable de las IAG en la docencia y la práctica diaria universitaria en todos los ámbitos: del profesorado al estudiantado, pasando por el personal de administración y servicios. Premura, sí, pero con la debida reflexión y estudiando todas las implicaciones.

En paralelo, todos tendremos que formarnos en estas herramientas, en su conocimiento, en su uso, en explorar cómo fueron entrenadas, cuál es su procedencia, qué sesgos e infracciones de copyright pueden estar cometiendo, y a la vez, qué pueden aportarnos en nuestro trabajo diario, cómo pueden ayudarnos a conseguir nuestros objetivos. Y por extensión, dado que nos ofrecen respuestas increíblemente rápidas e increíblemente buenas, detenernos siempre a preguntarnos cuáles son esos objetivos, y orientarlas adecuada, responsable y éticamente a conseguirlos.

Y la otra conclusión es clara: para sobrevivir al tsunami de la IAG en la universidad, solo hay un remedio a todos los niveles. Para el estudiantado, a fin de conseguir unos niveles extraordinarios de competencia y conocimiento para la práctica de sus profesiones futuras. Para el personal docente, a fin de aplicar con rigor y eficacia las herramientas de IAG en su práctica diaria, potenciando su trabajo a través de su experiencia y conocimiento invaluable. Para el personal de administración y servicios, de cara a hacer mucho más eficaces y cómodos los procedimientos en los que se implican cada día. El remedio es aplicar estas herramientas de inteligencia artificial generativa siempre a través del pensamiento crítico, algo puramente humano que hará que, en el futuro, podamos escribir tranquilamente en minúsculas, como en esta frase, el nombre de una herramienta más que nos ha llevado a continuar nuestro camino de progreso y evolución.

BIBLIOGRAFÍA

- Samoili, S., López Cobo, M., Gómez, E., De Prato, G., Martínez-Plumed, F., and Delipetrev, B., AI Watch. Defining Artificial Intelligence. Towards an operational definition and taxonomy of artificial intelligence, EUR 30117 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2020, ISBN 978-92-76-17045-7, doi:10.2760/382730, JRC118163.
- Vaswani A., Shazeer N., Parmar, N., Uszkoreit J., Jones, L., Gomez, A. N., Kaiser L., Polosukhin, I. "Attention is all you need". NIPS'17: Proceedings of the 31st International Conference on Neural Information Processing Systems. December 2017. Pages 6000-6010
- The Bletchley Declaration by Countries Attending the AI Safety Summit, 1-2 November 2023. Published 1 November 2023
- Universidad Galileo. Potenciando la educación con Inteligencia Artificial: Guía de buenas prácticas para docentes. 2023
- Gimpel, H., Hall, K., Decker, S., Eymann, T., Lämmermann, L., Mädche, A., Röglinger, R., Ruiner, C., Schoch, M., Schoop, M., Urbach, N., Vandirk, S. (2023). Unlocking the Power of Generative AI Models and Systems such as GPT-4 and ChatGPT for Higher Education: A Guide for Students and Lecturers. University of Hohenheim, March 20, 2023.
- U.S. Department of Education, Office of Educational Technology, Artificial Intelligence and Future of Teaching and Learning: Insights and Recommendations, Washington, DC, 2023. Disponible en <https://tech.ed.gov>
- Kathe Pelletier, Jenay Robert, Nicole Muscanell, Mark McCormack, Jamie Reeves, Nichole Arbino, and Susan Grajek, with Tracey Birdwell, Danny Liu, Jean Mandernach, Ayla Moore, Anna Porcaro, Rayan Rutledge, and Johann Zimmermann, 2023 EDUCAUSE Horizon Report, Teaching and Learning Edition (Boulder, CO: EDUCAUSE, 2023).
- López Galisteo, A. J., Montes Díez, R., Rodríguez Calzada, L. Guía de uso de ChatGPT para potenciar el aprendizaje activo e interactivo en el aula universitaria. Vicerrectorado de Formación del Profesorado e Innovación Docente, Universidad Rey Juan Carlos (2023).
- uc3m. Recomendaciones para la docencia con inteligencias artificiales generativas. Universidad Carlos III de Madrid. Vicerrectorado de Infraestructuras, Vicerrectorado de Grado y calidad de los estudios, Vicerrectorado de Postgrado y formación permanente. 2023
- University of Cyprus Recommendations for use of Artificial Intelligence in Educational Processes. Office of the Vice-Rector for Academic Affairs. 2023.
- UNESCO. Guidance for generative AI in education and research. Published in 2023 by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France.
- Robert, J. and Muscanell, N., 2023 Horizon Action Plan: Generative AI (Boulder, CO: EDUCAUSE, 2023)
- Kukulska-Hulme, A., Bossu, C., Charitonos, K., Coughlan, T., Deacon, A., Deane, N., Ferguson, R., Herodotou, C., Huang, C-W., Mayisela, T., Rets, I., Sargent, J., Scanlon, E., Small, J., Walji, S., Weller, M., & Whitelock, D. (2023). Innovating Pedagogy 2023: Open University Innovation Report 11. Milton Keynes: The Open University.

Russell Group principles on the use of generative AI tools in education. Russell Group, 2023.

NO SE HA UTILIZADO NINGUNA IAG PARA REDACTAR ESTE ARTÍCULO, SALVO A LA HORA DE INTRODUCIR EL PROMPT DE EJEMPLO Y MOSTRAR SU RESULTADO.



Conferencia Estatal
de Defensorías Universitarias