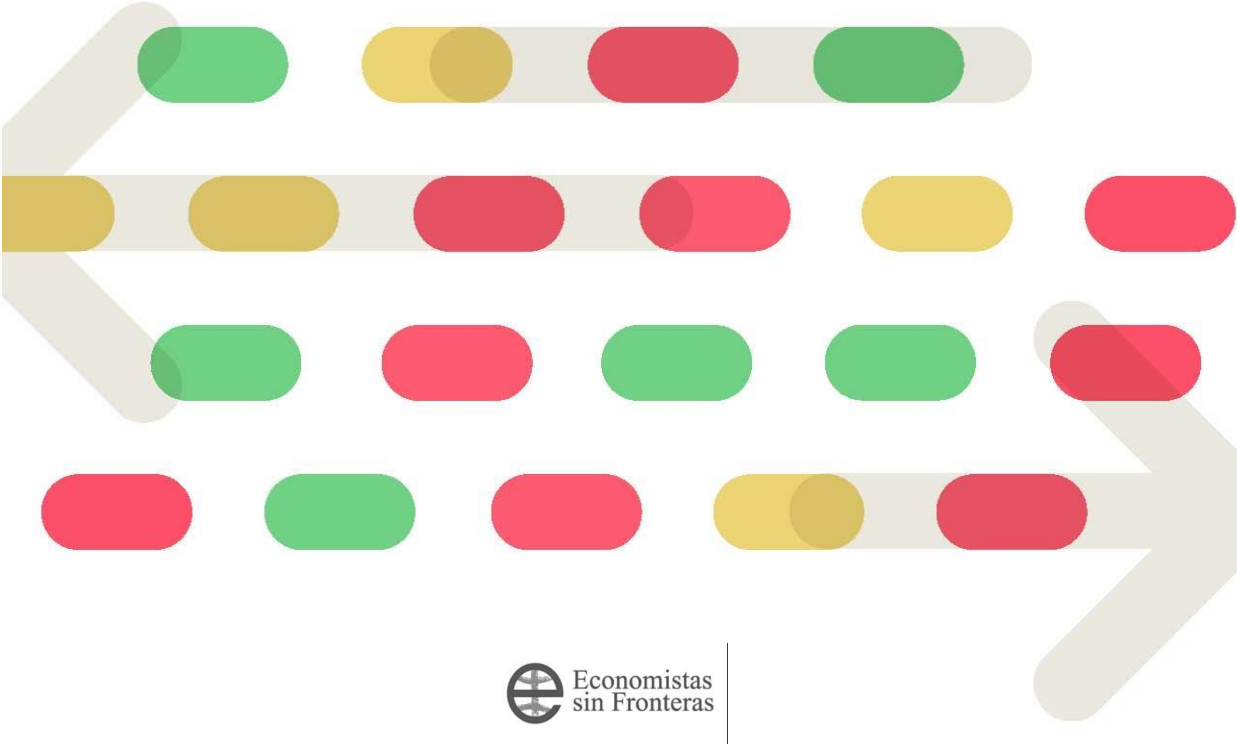
A Universidade no marco da Axenda 2030:

APUNTAMENTOS PARA A INTEGRACIÓN DA SUSTENTABILIDADE DA VIDA NA DOCENCIA E NA INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIAS



Economistas sin Fronteras

A Universidade no marco da Axenda 2030: apuntamentos para a integración da sustentabilidade da vida na docencia e na investigación universitarias.

Equipo de investigación:

María Luisa Gil Payno, Pablo José Martínez Osés, Ignacio Martínez Martínez, Rocío Rodríguez Cáceres.

Participaron como grupo de persoas expertas, nunha sesión de diálogo sobre o esquema inicial da investigación en xullo de 2022 e a partir da lectura dun borrador da investigación en xullo de 2023, así como mediante o envío de achegas: Mateo Aguado Caso, Víctor Alonso Rocafort, Iratxe Amiano, Alejandra Boni, Paula de Dios, Ariel Jerez, María Gema Quintero Lima, Itziar Ruíz-Giménez.

Coordinaciónda edición:
Javier Esteban Gajero

Deseño editorial e maquetaxe:
Mejor (somosmejor.es)

ISBN:
978-84-09-55706-6

Esta publicación foi realizada co apoio financeiro da Axencia Española de Cooperación Internacional para o Desenvolvemento (AECID) a través do proxecto 2021/PRYC/000656 "Transversalizando la Agenda 2030 y los ODS en la Universidad". O seu contido é responsabilidade exclusiva das persoas autoras e non reflicte necesariamente a posición e opinión da AECID.

Esta obra está baixo unha licenza de Creative Commons. Permítese libremente copiar, distribuír e comunicar esta obra sempre e cando se recoñeza a autoría e non se use para fins comerciais. Non se pode alterar, transformar
ou xerar unha obra derivada a partir desta obra. Para ver unha copia desta licenza, visite
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/

Índice de contido

Resumo executivo 5

1 . Introdución 31

2 . A dimensión do coñecemento ante os desafíos globais 40

2.1. Por que comezar por unha reflexión epistemolóxica? 40

2.2. Epistemoloxías políticas e urxentes das interdependencias 46

2.2.1. A orixe e o carácter epistemolóxico do fallo epistémico 50

2.2.2. Preeminencia de certa economía como produto e evolución do fallo epistémico..... 54

2.3. Epistemoloxías críticas para integrar as dimensións da realidade.....61

2.3.1. A inxustiza e dependencia epistémicas para un coñecemento transformador.....67

3 . Dimensión estrutural: desafíos políticos, institucionais e persoais . . .73

3.1. Os límites e determinantes institucionais propios do sistema científico e universitario 75

3.1.1. Sobre a estrutura disciplinar do sistema científico e de coñecemento 75

3.1.2. Sobre a mercantilización do coñecemento 84

3.1.3. Sobre a avaliación da investigación e a súa centralidade na orientación das universidades.....93

3.2. Efectos e consecuencias dos límites e determinantes estruturais....105

3.2.1. Efecto hexemonizador 105

3.2.2. Efecto empaquetamento 107

3.2.3. Efecto homoxeneizador.....109

3.2.4. Efecto centrífugo 111

4 . Algúns apuntamentos para transformar a docencia: por onde comezar? 114

4.1. Educar para transformar unha orde hexemónica que ameaza a sustentabilidade da vida 114

4.2. Repensar o currículo.....120

4.3. Docentes para a sustentabilidade da vida.....125

4.4. Facer da aula un espazo democrático e conectado coa sociedade. 132

5 . Reflexións finais: a crise sistémica e as ameazas á sustentabilidade da vida como obriga e a Axenda 2030 como oportunidade para a transformación da universidade 138

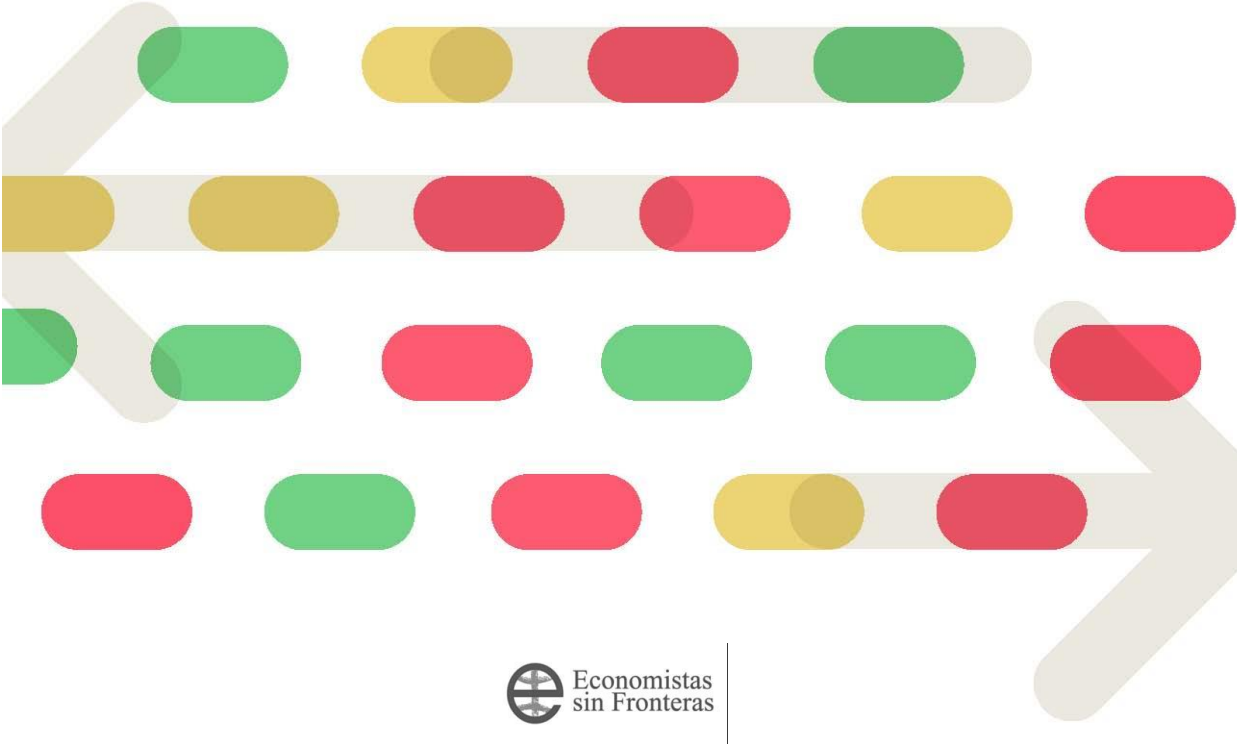
6 .Referencias bibliográficas 150

7 . Anexo metodolóxico 159

Notas 165

A UNIVERSIDADE NO MARCO DA AXENDA 2030: APUNTAMENTOS PARA A INTEGRACIÓN DA SUSTENTABILIDADE DA VIDA NA DOCENCIA E NA INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIAS

Resumo executivo



Economistas sin Fronteras

A Axenda 2030 é a declaración coa que os países se comprometen a integrar a sustentabilidade en todos os procesos políticos, económicos e sociais coa maior das urxencias, transformando o actual modelo de desenvolvemento, compromiso que ineludibelmente apela ás universidades como centros de xeración e transmisión de coñecemento.

A investigación pregunta sobre as implicacións que integrar a sustentabilidade da vida ten na docencia e na investigación universitaria.

Unha pregunta cuxa única resposta posíbel é abordar e atender un cambio de paradigma que permita superar as insuficiencias e contradicións do paradigma desenvolvimentista hexemónico desde hai moitas décadas, tanto no ámbito do coñecemento como das prácticas sociais, económicas e políticas.

O enfoque deste traballo rexeita limitarse a incorporar a sustentabilidade aos procesos económicos, sociais e políticos sen proceder a unha revisión crítica que permita comprender en que medida os resultados deses procesos foron e son causantes das actuais ameazas para a sustentabilidade da vida. O propósito do traballo é, en consecuencia, indagar nos fallos cometidos e suxerir ideas para a integración da sustentabilidade da vida no centro da investigación e da docencia. Cando menos, abrir e ampliar posibilidades para que a acción investigadora e docente nas universidades constitúa unha resposta apropiada á profunda ecodependencia de todas as actividades humanas nestes tempos de desbordamento dos límites planetarios e de crises múltiples.

A dimensión do coñecemento: do fallo epistémico ao coñecemento ecointegrador crítico e político

É preciso recoñecer que a evolución do coñecemento nos últimos séculos evolucionou a partir dun *fallo epistémico* consistente na construción dunha realidade á marxe da súa natureza ecodependente e obviando o carácter interactivo e dinámico das súas múltiples dimensións.

Unha realidade sostida, a do paradigma desenvolvimentista, a partir de postulados científicos que foron hexemónicos na academia e nas relacións político-institucionais nas últimas décadas.

O paradigma desenvolvimentista é, en termos epistemolóxicos, consecuencia dunha posición antropocentrista ante o mundo, expresada na fe nunha razón humana capaz de se illar do mundo para coñecelo; dunha visión tecnooptimista do coñecemento científico e dunha aposta acrítica pola prioridade do crecemento económico e outras consideracións emanadas do pensamento económico neoclásico e neoliberal. Trátase dunha herdanza do paradigma ilustrado, marcado polos dualismos, que deu lugar a infinidade de enfoques sectoriais que concorren analizando a realidade compartimentándoa, orixinando multitude de disciplinas que avanzan xerando parcelas de realidade.

A preeminencia académica e institucional de certa escola de economía á hora de interpretar e prescribir as ideas de progreso e desenvolvemento que guiaron as sociedades nas últimas décadas é a principal evidencia do problema epistémico. Esa preeminencia remite á dimensión política do coñecemento, imprescindíbel para se preguntar se os postulados da economía neoliberal son os máis influentes pola súa fortaleza epistémica e a súa capacidade de predición, ou ben, como formulamos, por resultar funcionais á distribución do poder e privilexios que caracteriza a nosa época. Esta asentouse sobre a *inxustiza epistémica* que sistematicamente rexeitou o coñecemento e a veracidade de suxeitos diversos, exercendo unha discriminación a partir de prexuízos particularmente racistas, sexistas e clasistas.
En cambio, dispomos de numerosas propostas de coñecemento alternativo, aínda ás marxes da academia e do *mainstream*, que pugnan para superar o fallo epistémico e construír novas posicións e perspectivas epistemolóxicas centradas no recoñecemento da ecodependencia, ben mediante a integración de dimensións físicas e químicas no pensamento económico, como a economía ecolóxica; ben a través da descrición e cuantificación dos límites planetarios fundamentais; ben sinalando o carácter intrinsecamente interrelacionado da realidade, como as escolas críticas de ecoloxía política.

Tomando en consideración a natureza sistémica e multidimensional da realidade, varias aproximacións críticas tratan de ofrecer novos marcos de interpretación e de construción científica que apelan ao carácter situado do coñecemento e ao propósito deste, contravindo a idea moderna da neutralidade da ciencia e recoñecendo a importancia de pensar politicamente as epistemoloxías.

A apelación directa da Axenda 2030 á transformación dos modelos actuais de desenvolvemento require aproximacións teóricas comprometidas co cambio, coa apertura de novas posibilidades máis que coa reprodución de teorías limitadas á resolución de problemas illados sen revisar os piares e postulados hexemónicos.

Neste sentido, contamos con aproximacións construtivistas e estruturalistas, pensamentos situados desde as resistencias e os seus saberes contrahexemónicos. Os estudos feministas e as visións decoloniais constitúen alimento fundamental para a construción de novas narrativas que exploren todos os esforzos para se orientar cara a un novo paradigma ecointegrador, pluralista e comprensivo dos impactos que teñen os modelos e teorías nas vidas.

Os novos paradigmas emerxentes asumen a consideración multidimensional da realidade, emprendendo a busca de visións e perspectivas que produzan coñecemento integrado e integral sobre a mesma. A dimensión política, económica, social, medioambiental e cultural da realidade require un correlato renovado, cuxas características imprescindíbeis son o seu carácter situado e a súa natureza política, así como o tránsito progresivo de exercicios multidisciplinares e interdisciplinares cara a unha práctica transdisciplinar.

En definitiva, integrar a sustentabilidade da vida require unha profunda revisión crítica dos postulados sobre o coñecemento e sobre as ciencias como o seu produto máis institucionalizado e influente.

Unha revisión que, ao mesmo tempo, vai producindo alternativas desde unha nova posición, menos antropocéntrica e moito máis cooperativa e de espírito ecolóxico. Un difícil tránsito que permita a emerxencia de paradigmas ecointegradores para superar o fallo epistémico derivado da particular evolución que a historia lle deu ao paradigma ilustrado.

A dimensión estrutural: da reprodución disciplinar ao coñecemento transformador

O correlato político da crise epistémica analizada exprésase nas estruturas que determinan a xeración, a expansión e a transferencia do coñecemento na Universidade, nunha sorte de arquitectura mental e epistémica que consolidou unha lóxica disciplinar sobre algúns elementos do sistema científico e universitario.

O traballo céntrase no sistema universitario, aínda que moitas das cuestións analizadas aplícanse tamén ao científico.

Ambos subsistemas evolucionaron a partir dos límites disciplinares que diferenciaron obxectos de estudo, corpos teóricos e doutrinais e comunidades epistémicas. Con iso produciuse unha compartimentalización da realidade que dificulta, se non imposibilita, abordala no seu carácter integral e multidimensional, evidenciando as súas interdependencias. A lóxica disciplinar influíu notabelmente no ordenamento dos estudos universitarios e nas liñas de investigación, constatando a ausencia da sustentabilidade da vida, dos estudos sobre o desenvolvemento ou dos estudos feministas como preocupación científica fundamental, ao non encaixar nesa diferenciación disciplinaria, dado que remiten para un obxecto de estudo que transcende, polo seu carácter heteroxéneo e multidimensional, ás disciplinas.

Os estudos vinculados a estes campos que non se ven recoñecidos como áreas de coñecemento encontran verdadeiras dificultades para seren acreditados e avaliados e para formaren parte de intercambios internacionais académicos, afectando, en consecuencia, á contratación de persoal docente e investigador dedicado a estas cuestións. De igual forma, o alumnado ve limitada a súa abordaxe e aprendizaxe polo predominio de coñecementos que responden á conformación histórica e escolástica das disciplinas e subordinan calquera aproximación multi, inter e transdisciplinar, que serían máis acordes coas aprendizaxes pertinentes para lle facer fronte ao reto da sustentabilidade da vida neste tempo de crises múltiples.

O plan para a introdución da sustentabilidade no currículum das universidades españolas, asumido pola Conferencia de Reitores das Universidades Españolas (CRUE) en 2005 e reafirmado en 2011 e 2012, responde a unha visión ambiciosa que contempla propostas para a superación da lóxica disciplinaria. Pero a súa aplicación non se fixo efectiva e conta cun longo percorrido en ámbitos como a revisión curricular, a incorporación de criterios de sustentabilidade na contratación e promoción do profesorado ou na avaliación da investigación. Cuestións que poderían contribuír a reverter a deriva mercantilista da universidade, fenómeno global que, como tal, afecta ao caso español.

A mercantilización do coñecemento como fenómeno estrutural fai referencia á mercantilización dos procesos que o xeran, dos procesos de transferencia deste e ao peso do mercado na orientación que van tomando os obxectos, obxectivos e tipos de coñecemento.

Este múltiple proceso afiánzase na escaseza de financiamento público e na crecente competencia do capital privado na investigación e na docencia, que responde a lóxicas de mercado antes que a criterios de utilidade social ou de ben común.

O financiamento para a investigación foi historicamente escaso no sistema español, aínda que paradoxalmente os seus méritos sexan mellor valorados ca os da docencia. Non é en van que a linguaxe distinga entre "dedicación investigadora" e "carga docente". Esta escaseza de financiamento non impediu que a universidade española estea ben situada nos *rankings* internacionais que responden á lóxica competitiva. Así mesmo, esta competitividade ten descansado historicamente na sobreexplotación do persoal investigador e docente, particularmente no de maior precariedade laboral, con especial énfase nas mulleres.

A transferencia de coñecemento está relegada a un lugar subordinado que implica unha relación instrumental cos actores externos á universidade, afondando a brecha entre esta e a sociedade. O traballo de transferencia desenvolveuse segundo unha lóxica de mercado, con prácticas extractivistas e instrumentais en lugar de constituír un intercambio institucionalizado e regularizado.

Por último, en relación coa orientación que vai tomando o coñecemento, obsérvase unha cooptación polo mercado editorial en tanto que reproduce a actual hexemonía do factor de impacto das revistas académicas, asumido como principal criterio de calidade.

Este sistema de avaliación dos méritos que articula a acreditación e promoción académica tende a fortalecer a unidisciplinariedade e a evitar debates e enfoques críticos que, a pesar de estaren nas bases das revolucións científicas, atopan enormes dificultades para guiaren traballos de investigación publicábeis en revistas de alto factor de impacto, que cada vez publican traballos menos disruptivos.

O proceso de mercantilización do coñecemento e o sistema de avaliación e acreditación teñen importantes implicacións persoais que se reflicten nas vidas de quen procuran xerar e transferir coñecementos no sistema universitario, que converten os seus currículum no medio de valorización individual, con efectos devastadores sobre a saúde, xerando malestares e desarticulando a solidariedade, a cooperación e os coidados mediante a adaptación á lóxica competitiva e mercantilizadora que incentiva prácticas individualistas.

Mesmo que existen xa declaracións internacionais críticas co actual sistema de avaliación e acreditación, como a Declaración de San Francisco sobre a Avaliación da Investigación (DORA, polas súas siglas en inglés) e Coalition for Advancing Research Assessment (CoARA), para que los cambios que propoñen sexan eficaces, requírese unha acción colectiva global que permita transitar dun sistema baseado no mérito individual a un máis acorde coa idea de produción social do coñecemento.

O sistema científico e universitario produce unha serie de efectos que dificultan notabelmente as transformacións epistemolóxicas, institucionais e políticas que son necesarias para facer da Universidade un espazo realmente comprometido coa sustentabilidade da vida.

Deste xeito, obsérvase o que denominamos o efecto *hexemonizador*, que se aprecia na reprodución de visións hexemónicas e nas resistencias ao cambio. Igual que o sistema descrito e analizado é produto dunha crise de coñecemento, tamén determina a deriva continuada cara á simplificación do coñecemento, a súa unidimensionalidade, a

ausencia de visións críticas e o predominio do positivismo, moito máis adecuados para as lóxicas mercantilistas e produtivistas. O efecto *empaquetamento*, visíbel na medida en que as persoas investigadoras realizan esforzos para aprenderen a enmarcar e empaquetar os seus traballos e ambicións en artigos publicábeis que esixen obviar a dimensión política do coñecemento. O efecto *homoxeneizador*, que actúa estandarizando os perfís profesionais do persoal docente e investigador, e descoida as calidades da docencia ao se mediren os méritos só de xeito cuantitativo, incentivando un perfil produtivo e adaptativo. Por último, o efecto *centrífugo*, que se observa na expulsión de facto de campos de coñecemento e postulados críticos, pola compartimentalización e a ausencia de mecanismos adecuados para a transversalización.

A transformación da docencia: pistas para unha docencia sobre a sustentabilidade da vida

Para repensar a docencia universitaria desde os desafíos que presenta a sustentabilidade da vida, é preciso responder cuestións básicas sobre o obxecto, a finalidade e a forma que ha de tomar a educación.

Nun contexto de crise múltiples e ante a evolución dun fallo epistémico que determinou as lóxicas disciplinares e os enfoques unidimensionais e dificulta a emerxencia de coñecemento integrado, colectivo e multidimensional da realidade, cabe destacar algunhas pistas fundamentais que orienten os cambios que cómpre abordar na docencia universitaria.

En primeiro lugar, requírese realizar unha aposta inequívoca pola educación para a transformación, a pesar das enormes dificultades que os campos do cambio social e histórico atopan para constituír liñas de investigación e docencia na actualidade. Fronte á universidade que prima os valores da adaptación a unha realidade presentada como inamovible, educar debe describirse como unha apertura colectiva de posibilidades novas para cambiar esa realidade. As perspectivas críticas e emancipadoras ofrecen como obxectivo a aprehensión da realidade para a súa transformación e a construción doutros futuros posibles, xusto o máis adecuado a estes tempos.

En segundo lugar, este xiro que propomos para a docencia debe ocuparse dos contidos curriculares dos estudos co obxecto de deixar de aprender cousas que van contra a nosa propia supervivencia e incorporar saberes necesarios para a transformación do modelo que ameaza a sustentabilidade da vida. Neste sentido, é necesario incorporar e estender as achegas de teorías críticas e provenientes da sustentabilidade ecolóxica, do biocentrismo, da inter e transdisciplinariedade, da interculturalidade, da decolonialidade e do cosmopolitismo, entre outras.

Así mesmo, fronte á simplificación, a unidimensionalidade e o nesgo occidental que predominan hoxe, imponse a necesidade dunha apertura e un diálogo de saberes e disciplinas que aborden a complexidade e as interdependencias da realidade.

Igualmente imprescindíbel é a revisión dos *currículos ocultos*, aqueles conxuntos de verdades asumidas acriticamente que configuran un panorama antiecolóxico, heteropatriarcal e colonial dos procesos de desenvolvemento e que deben ser sistematicamente deconstruídos e cuestionados para deixar paso a un currículo que poña no centro da reflexión a sustentabilidade da vida.

En terceiro lugar, en coherencia coa asunción do carácter político da epistemoloxía, apélase a acabar coa desactivación política que actualmente prima na consideración das persoas docentes, pensadas como meras transmisoras dunha verdade absoluta e allea ás subxectividades e contextos. Nada máis irresponsábel ante os desafíos actuais que seguir reproducindo a falsidade dunha neutralidade académica que oculta os nesgos que sempre forman parte do coñecemento. A educación, como o coñecemento, é fundamentalmente unha praxe que non se caracteriza ben como transmisión, senón que require lóxicas de diálogo e explicación da situación, da súa dimensión política e das súas interdependencias, tal e como nos inspiran as pedagoxías da emancipación.

En cuarto lugar, as aulas deben ver transformadas as súas dinámicas a partir dun compromiso inescusábel coa democratización das relacións e do coñecemento. Todas as persoas que conforman unha aula deben sentirse responsábeis de participar e realizar achegas aos procesos de aprendizaxe.

Abandonar a concepción do alumnado como clientes dun sistema de transmisión para ganar espazos nos que o seu protagonismo é esencial na construción de comunidades de aprendizaxe. Son moitas xerarquías preestablecidas que romper e inercias que substituír para deixar espazo aos dinamismos propios das aulas coa finalidade de construír comunidades de aprendizaxe vinculadas á sociedade, particularmente aos saberes que emanan de movementos e actores sociais.

Reflexións finais

Con este traballo procuramos abrir unha reflexión de alcance para responder a unha necesidade do conxunto da sociedade fronte a un contexto de crise sistémica que incorpora desafíos ecolóxicos e sociopolíticos, pero tamén cognitivos, e que interpelan directamente ás universidades, e a persoas investigadoras e docentes. A incorporación do espírito transformador da Axenda 2030 á universidade esixe enfrontar de maneira activa un cambio paradigmático do modelo de desenvolvemento hexemónico desde hai moitas décadas. Trátase de abrir espazo epistemolóxico, político e institucional para a abordaxe da sustentabilidade da vida.

> Iso impide contemplar o ODS 4.7 "a educación para o desenvolvemento sostíbel e os estilos de vida sostíbeis, os dereitos humanos, a igualdade de xénero, a promoción dunha cultura de paz e non violencia, a cidadanía mundial e a valoración da diversidade cultural e a contribución da cultura ao desenvolvemento sostíbel" como un conxunto de accións sectoriais, e comprender, en cambio, a necesidade de transversalizar estes aspectos, superar as inxustizas epistémicas e incorporar coñecementos e saberes ecofeministas e decoloniais. O tránsito cara á transdisciplinariedade constitúe unha obriga para comprender a inter e ecodependencia da realidade.

Observamos e analizamos numerosas dificultades para emprender estes tránsitos, como o predominio das lóxicas da excelencia e o produtivismo, medidos en termos individuais e cuantitativos que acentúan a deriva mercantilista existente nas universidades españolas, tanto no ámbito da docencia como no da investigación.

A Axenda 2030 constitúe unha oportunidade para superar as lóxicas compartimentadas e disciplinares do coñecemento, abrindo espazo para unha construción transfronteiriza, dialóxica e colectiva do mesmo, permitindo avanzar nunha investigación comprometida cun mundo máis xusto e sostíbel.

Neste contexto, cobran especial relevancia o traballo en rede, a xeración de coñecemento e investigación con outros axentes e espazos diversos máis alá dos estritamente académicos que impulsen a praxe da coprodución de coñecemento para a sustentabilidade da vida.

A Universidade no marco da Axenda 2030:

APUNTAMENTOS PARA A INTEGRACIÓN
DA SUSTENTABILIDADE DA VIDA
NA DOCENCIA E NA INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIAS

1. Introdución

A Axenda 2030 é un signo dos tempos que vivimos. Un tempo marcado por unha serie de crises superpostas e interconectadas que precisan dun novo horizonte intelectivo e práctico para a súa superación, dado que as concepcións sobre progreso, crecemento e desenvolvemento que teñen sido hexemónicas nas últimas décadas amósanse insuficientes e inadecuadas como orientacións para o futuro. Por iso nos encontramos ante a necesidade de abordar un cambio de paradigma como única resposta posíbel. O principal desafío é articular claves teórico-prácticas para pensar o mundo e alcanzar a convivencia global a partir dunha profunda revisión dos postulados ontolóxicos e epistemolóxicos sobre os que se construíron as actuais sociedades.

A sustentabilidade das vidas, entendida esta como un proceso multidimensional, presenta un conxunto de desafíos políticos e sociais, pero tamén de natureza cognitiva, de enormes proporcións.

A academia, dada a natureza do desafío, vese interpelada directamente na súa capacidade de comprender desde unha perspectiva integral este gran reto. Unha comprensión que permita orientar eficazmente a praxe para construír as respostas.

Neste sentido, o papel dos estudos superiores universitarios postúlase crucial para contribuír a xerar procesos de aprendizaxe e transformación dos modelos de desenvolvemento, de produción e de creación de relacións ecosociais no futuro. A Axenda 2030 supón un desafío para as universidades moito maior que identificar accións para promover a sustentabilidade ou o de engadir o cualificativo "sostíbel" a certas materias ou disciplinas. Non en van, a Axenda 2030 constitúe unha apelación explícita a lograr solucións universais e xustas, que respondan a visións integrais dos procesos de desenvolvemento redefinidos nunha lóxica

multidimensional que aborde as evidentes interdependencias entre territorios e dinámicas transnacionais. Universalidade, integralidade e multidimensionalidade constitúen un horizonte crítico fundamental para o conxunto das disciplinas de coñecemento en tanto que se refiren a cuestións normativas, epistemolóxicas e prácticas fundamentais para ofrecer marcos de comprensión e respostas adecuadas[1].

É preciso, polo tanto, realizar unha identificación sistemática de que supón este conxunto de desafíos paradigmáticos para a investigación e a docencia universitarias. A apelación á mirada multidimensional ten un evidente correlato académico na demanda de multidisciplinariedade que, a duras penas, trata de se abrir camiño nunha ríxida tradición universitaria baseada na definición de obxectos e metodoloxías de coñecemento fortemente vinculadas a cada disciplina. Así, falar de procesos de desenvolvemento multidimensionais —ambientais, económicos, sociais, políticos e culturais—, tal e como veñen facendo nos últimos anos algunhas institucións académicas e políticas, en realidade remítenos á necesidade de construír novos paradigmas que indaguen nas interdependencias de disciplinas académicas que xurdiron e evolucionaron de forma autónoma e con escaso diálogo interdisciplinar.

En definitiva, asumir os principios emanados da Axenda 2030 supón reconfigurar os obxectos de estudo do pensamento científico desde unha lóxica de sustentabilidade, é dicir, a partir da incorporación dos principios de universalidade, integralidade e multidimensionalidade das dinámicas que historicamente van configurando a realidade social e política que nas últimas décadas foron denominadas procesos de desenvolvemento.

Todo iso, ademais, tendo en conta as relacións de ecodependencia nun mundo no que a humanidade levou ata tal límite o modo de vida que superou os límites seguros e xustos do sistema terra (Richardson et al., 2023).

O propósito principal deste traballo de investigación é contribuír a abrir e ampliar o campo de posibilidade no ámbito universitario, particularmente no relativo á súa actividade investigadora e docente. Con iso preténdese contribuír a adecualo aos desafíos que esixe un contexto de crise sistémica, que demanda un coñecemento apropiado sobre os mesmos e as súas posíbeis abordaxes. Isto reclama, de maneira primordial, reflexionar sobre as bases epistemolóxicas que nos conduciron ata aquí e sobre as posibilidades que o coñecemento nos ofrece para construír respostas que nos poñan a todos e todas a salvo[2].

Para abordar esta cuestión, neste traballo partimos da identificación dun "fallo epistémico" primordial cometido pola produción científica e disciplinar, así como a súa evolución na institucionalidade universitaria. Un fallo epistémico que ten o seu correlato na dimensión estrutural que define o como e o para que a investigación e a docencia universitaria.

En efecto, a incorporación de forma substantiva de enfoques e contidos relacionados coa sustentabilidade da vida[3] en todos os ámbitos universitarios require abordar un xiro epistemolóxico que permita despregar un coñecemento adecuado aos desafíos actuais marcados polo desbordamento dos límites planetarios e a súa relación coas múltiples crise que nos sitúan en tempos incertos.

Varias conceptualizacións e enfoques, que mencionamos a continuación de forma sucinta, constitúen unha clave para repensar o coñecemento. Estes elementos, que xurdiron no seo de diversas disciplinas —pero tamén desde un coñecemento non académico nin "disciplinar"— e, polo tanto, con diferentes puntos de partida e propósitos xeralmente vinculados a mellorar o alcance desas disciplinas, constitúen no seu conxunto un marco de enfoques, perspectivas e indagacións cuxo diálogo interdisciplinar supón un desafío para o cambio paradigmático adecuado a este novo tempo.

En primeiro lugar referímonos á epistemoloxía política, a partir dunha apelación á consideración do carácter político e situado do coñecemento, e á súa relación coa consideración da democracia como comunidade epistémica e os mecanismos de produción e distribución da ciencia (Broncano, 2020). Sinalamos, así mesmo, a importancia das teorías críticas para a comprensión histórica do pensamento científico e a súa relación con estruturas de poder raciais, patriarcais e coloniais (Blazquez Graf et al., 2010; Guba e Lincoln, 2002; Harding, 2012; Valdez, 2010).

Apuntamos, en terceiro lugar, ao papel da ecoloxía e a sustentabilidade como campos de gran relevancia na achega de evidencias relativas á alteración dos ecosistemas e ao desbordamento dos límites planetarios e a súa relación co modelo de reprodución capitalista (Rockström et al., 2009). Nestes campos despregouse unha das principais reflexións do noso tempo en tanto que trata de se facer cargo do deseño e a gobernanza das sociedades en tempos do Antropoceno, é dicir, de repensar os procesos multidimensionais dentro dos "límites xustos e seguros do Sistema Terra" (Richardson et al., 2023).

Un cuarto elemento apunta á necesaria superación da unidisciplinariedade para explorar o encontro entre disciplinas a partir da multidisciplinariedade, a interdisciplinariedade e a transdisciplinariedade, así como a aposta por un coñecemento transfronteirizo. Apréciase, neste sentido, unha tímida emerxencia do paradigma do pensamento complexo (Castro Gómez, 2007), o que ten, á súa vez, dúas consecuencias principais: a flexibilización das liñas de separación entre as distintas disciplinas, é dicir, a incorporación de lóxicas transdisciplinares —non se pode atender á complexidade desde unha única dimensión do saber— e a transculturización do coñecemento.

En quinto lugar, sinalamos a necesidade de incorporar unha mirada biocéntrica sobre as sociedades actualmente en risco grave para a reprodución da vida (Naredo, 2022). Se asumimos a existencia da ecodependencia como principio fundamental da vida, as perspectivas antropocéntricas, baseadas na distinción radical entre a cultura e a natureza que dominaron o pensamento científico occidental, móstranse incapaces de aprehender a complexidade dos desafíos ecosociais que afronta a sustentabilidade da vida. Máis aínda de contribuír a pensar as transformacións necesarias para asumir estes desafíos.

E apelamos, por último, ao universalismo do cosmopolitismo político como, paradoxalmente, principal proposta "realista" nun contexto de transnacionalización e inter e ecodependencia. Dinámicas estas que transcenden a división administrativa e política do mundo segundo fronteiras estatais, incorporando perspectivas cosmopolitas e globais (Beck, Lash, e Giddens, 1997; Beck, 2002; Held, 1997; Held et al., 1999; Held e Hervey 2009).

Con isto queremos dicir que non se trata só de que o coñecemento que provén dunha disciplina poida articularse co coñecemento que procede doutra de modo que se xeren novos campos do saber na universidade. Trátase, ademais, de que distintas formas culturais de coñecemento poidan convivir no mesmo espazo universitario, e máis alá deste, a partir dun encontro transdisciplinar ou transfronteirizo. Un pensamento integrativo no que a ciencia occidental poida "enlazarse" con outras formas de produción de coñecementos, coa esperanza de que a ciencia e a educación deixen de ser aliados do capitalismo posfordista. Trátase, en definitiva, de facilitar o tránsito do paradigma ilustrado a un novo paradigma ecointegrador (Naredo, 2022).

En definitiva, se asumimos que nas últimas décadas a realidade e os procesos sociais, políticos, económicos e ambientais se volveron máis complexos, interdependentes, multidimensionais e transnacionais, temos que estar de acordo sobre a necesidade de redefinir os principios epistemolóxicos, teóricos e metodolóxicos que empregamos para estudar a realidade co fin de investigar, explicar e ensinar mellor o mundo que habitamos.

A consideración do carácter político e situado do coñecemento, a incorporación de teorías críticas e das cuestións de ecoloxía e sustentabilidade aos plans de estudo, a superación da unidisciplinariedade, a asunción dunha mirada biocéntrica sobre as sociedades e a consideración de realidades e dinámicas que transcenden a división administrativa e política do mundo e as súas fronteiras estatais, integrando perspectivas cosmopolitas e globais, sitúanse pois na base das transformacións que requiren a docencia e a investigación universitarias para incorporar transversalmente os principios emanados da Axenda 2030. E todo iso non se poderá realizar sen unha profunda revisión e redefinición dos elementos estruturais e institucionais que determinan os límites do sistema científico e universitario español, parte dos cales son analizados na terceira epígrafe.

Co fin de abordar as formulacións esbozadas nesta introdución, levouse a cabo un traballo metodolóxico de carácter cualitativo, con énfase na análise documental, de revisión bibliográfica, e na participación de actores clave (profesorado e alumnado) para o levantamento e contraste de información relevante. Esta participación articulouse a través da organización de grupos de discusión e contraste diferenciados. No caso do profesorado, conformouse un grupo de discusión e contraste tomando en consideración criterios de igualdade de xénero, experiencia docente, perspectiva crítica, experiencia en transversalización e balance multidisciplinar. Este grupo foi consultado en dous momentos clave do proceso de investigación: ao inicio do proceso, co obxectivo de contrastar a formulación e estrutura da investigación e recoller información relevante, e ao finalizar o traballo de investigación, co obxectivo de recoller a súa valoración sobre os principais resultados obtidos. En relación co alumnado, o proceso tamén se articulou a través de dúas fases de consulta a grupos diferenciados, ao inicio e final do traballo de investigación. Para máis información sobre o proceso, ver o anexo metodolóxico.

O proceso de investigación deu como resultado final o presente informe, que se estrutura en tres partes. A primeira parte céntrase no plano do coñecemento e dos saberes. Nela abórdanse os principais desafíos epistemolóxicos e teóricos que supón incorporar a sustentabilidade da vida no estudo da realidade para despregar un coñecemento adecuado aos desafíos actuais, marcados polo desbordamento dos ciclos planetarios e a súa interacción coas múltiples crises que afrontamos. A segunda trata a dimensión estrutural e recolle unha análise dos diferentes elementos do sistema científico e universitario que determinaron significativamente a deriva cognitiva que caracteriza á universidade e limitan o papel que a sustentabilidade da vida ocupa no coñecemento xerado, transmitido e transferido nas e polas universidades.

Pola súa banda, na terceira parte da investigación realízase unha exploración preliminar das principais implicacións que o actual contexto de crise sistémica e unha lectura transformadora da Axenda 2030 teñen para a docencia universitaria. O informe de investigación conclúe cun apartado de reflexións finais no que se poñen en relación os tres planos analizados e se vinculan co contexto de oportunidade aberto por unha axenda aínda en proceso de interpretación e posta en marcha por parte das universidades.

2. A dimensión do coñecemento ante os desafíos globais

2.1. Por que comezar por unha reflexión epistemolóxica?

É preciso xustificar que as crise superpostas e interconectadas (crises múltiples o policrises) non son crises de conxuntura ou producidas unicamente por fallos de axuste no modo de reprodución das dinámicas multidimensionais que dan lugar ao que se denominou tradicionalmente procesos de desenvolvemento. Tamén están vinculadas coa existencia de resistencias a aceptar a insuficiencia e as limitacións do paradigma predominante co que comprendemos e explicamos a realidade. É dicir, cando se sinalan moitas das problemáticas que asolan as sociedades humanas — fames, violencias, desigualdades, sobreexplotacións, etc.— adoitan explicarse mediante déficits ou fallos políticos ou económicos, pero non se adoita ter en conta que o propio coñecemento a partir do que se constrúen os diagnósticos e as propostas tamén presenta déficits. Noutras palabras, carrexamos un fallo epistémico que determina a forma na que construímos os marcos de interpretación da realidade.

Existen visións que negan este fallo, na medida en que defenden que non carecemos de todas as respostas necesarias para abordar os desafíos globais. Estas visións consideran que o paradigma de desenvolvemento focalizado na xeración de riqueza medida en termos monetarios segue a ser válido en si mesmo para explicar a realidade. É preciso, por tanto, xustificar que nos atopamos ante unha crise de paradigma, termo que nos remite á dimensión da nosa reflexión sobre o coñecemento, o que academicamente se denominou epistemoloxía.

O predominio de certos paradigmas científicos non só se debe á súa capacidade explicativa ou á ausencia de evidencias que os rebatan, senón que tamén se explica por unha determinada correlación de forzas a cuxos intereses lles resulta funcional ese paradigma. É dicir, a dimensión política tamén intervén na vixencia ou obsolescencia paradigmática. En efecto, vivimos un tempo caracterizado polo rexeitamento ao que non sexan relatos parciais, que aposta por unha cultura do radical perspectivismo ou por entender que a cuestión do coñecemento é algo que pertence á esfera privada. Un tempo no que o neoliberalismo contribuíu a converter o coñecemento nunha mercadoría máis. Así, tendeuse a deixar de lado a relevancia política da epistemoloxía (Broncano, 2020) por considerala unha xerga propia de académicos.

No entanto, para comprender ben o que está a suceder coas crises superpostas e complexas, debemos reflexionar sobre os postulados que nos indican que podemos coñecer e como se produce o coñecemento.

Debemos reflexionar tamén sobre quen coñece e quen non coñece, e sobre que limitacións estamos asumindo co paradigma ata agora vixente. É imprescindíbel, por tanto, volver á reflexión epistemolóxica.

Toda epistemoloxía é política, na medida que se pregunta que é coñecemento, quen sabe e que sabe, e quen ignora e que ignora. Isto é, se cabe, máis evidente nun momento coma o actual, no que o proceso de mercantilización do coñecemento deu lugar a algúns fenómenos que mostran a súa innegábel natureza política: os oligopolios dos medios de comunicación e de revistas e editoriais —tamén as denominadas científicas—; a explícita catalogación dalgunhas informacións como segredos —pensemos en Snowden ou Assange— ou a subordinación de moitos outros coñecementos pola súa escasa utilidade para intereses comerciais; a crecente explotación de recursos cognitivos persoais e colectivos —como anteriormente se explotaron a forza dos corpos—nunha sorte de capitalismo cognitivo. Hai que considerar, como subliña Broncano (2020), que asistimos

> … a unha paradoxal produción sistémica de ignorancia sen a cal non sería posíbel a reprodución das desigualdades e inxustizas sociais, unha ignorancia que progresivamente estende o seu veo sobre aquelas cousas que máis nos interesaría coñecer para transformar a sociedade, como por exemplo o alcance e situación de todos os fondos negros que financian as cousas máis horríbeis do mundo e protexen persoas e corporacións da inspección e control públicos; as ameazas e o crecente desprezo á democracia, á que se acusa falsamente de ser ineficiente técnica e cognitivamente, e difúndense mendaces promesas de que as sociedades autoritarias reguladas por minorías de expertos e dirixentes serían mellores alternativas; as perentorias esixencias do cambio climático e a sustentabilidade da vida humana sobre a Terra, que non poden agardar xa a un cambio de civilización, como piden voces tan piadosas como idealistas, senón que demandan unha reordenación de todos os nosos coñecementos ao servizo dunha transición ecolóxica… (p. 9)

Para *reordenar os nosos coñecementos,* non podemos obviar a reflexión sobre o epistemolóxico, pois estariamos a contribuír a despoxarnos dunha das funcións vitais fundamentais. O coñecemento non é esa cuestión intelectiva e individual que damos por feito que existe por igual dentro das cabezas de todos os seres humanos. Moi pola contra, fariamos ben en comprender que se trata dun elemento que forma parte da "estrutura dinámica da realidade" (Zubiri, 1984). Similar, por exemplo, a comprender que a saúde depende en parte dalgunhas disposicións corporais e, noutra parte importante, das formas de vida persoal e do acceso aos sistemas sociais de saúde. Ou similar a cando afirmamos, sen dubidalo, que as biografías persoais son o produto de dinámicas xenéticas, culturais, históricas, persoais e sociais.

Da mesma forma, o coñecemento non é algo abstracto, permanente e indeterminado polos dinamismos sociais, políticos e culturais, senón todo o contrario. É moi

conveniente ter en conta que obviar o epistemolóxico, como fixemos por posmodernos e neoliberais —na súa acepción filosófica e na súa acepción socioeconómica, respectivamente— é xa en si mesma unha posición de epistemoloxía política, en tanto que supón a renuncia a considerar o coñecemento como un factor crucial para as transformacións sociais e políticas. Crucial non só no que este nos pode proporcionar, senón crucial como expresión tamén dun determinado desequilibrio de poder. Cando apostamos por que o coñecemento se xera unicamente en espazos e mediante procedementos aos que só unha elite accede, en realidade estamos apostando máis polas *epistocracias* que polas democracias. Os saberes que non se teñen en conta permanecen nas marxes, invisíbeis e cualificados de inútiles para a transformación das sociedades.

Na orixe da reflexión sobre o coñecemento encóntrase a idea do suxeito. Cal é o suxeito cognoscente e cales son as súas características? A racionalidade, diríasenos para dar inicio á modernidade. A quen acabamos por lle atribuír esa razón? Ao individuo ou, para ser máis precisos, á idea de individuo. O individualismo tamén é unha posición política máis ca un feito cognoscible, pois óbvianse as condicións sociais e políticas que fan que un individuo sexa cidadán e persoa, despoxándoo así das súas capacidades fundamentais para se facer cargo da súa realidade. Trátase, en definitiva, outra vez, do esquecemento —ou a ocultación— da dimensión colectiva, social e política da estrutura da realidade, sexa para concibir o ser humano como individuo, o coñecemento como neutral e obxectivo, a saúde como mérito ou calquera outra cuestión, sen ter en conta como se constitúe o dinamismo propio do real. É normal que este esquecemento servise como preámbulo e condición para a aparición da posverdade na actualidade.

A epistemoloxía non se refire unicamente á teoría, como a realidade non se circunscribe á práctica. A teoría tamén é parte da realidade, da mesma forma que o coñecemento é fundamentalmente unha praxe. Cando a socioloxía introduciu de maneira convincente un novo paradigma a partir da "construción social da realidade" (Berger e Luckman, 1968) e, polo tanto, da construción social do coñecemento, talvez esquecemos a "construción cognitiva da sociedade" deixando de lado a centralidade do coñecemento na construción da sociedade.

Trátase dunha interacción en dúas direccións, dunha mutua mediación (Broncano, 2020) xa que, se resulta hoxe evidente que o coñecemento é construído socialmente, tamén a sociedade é construída epistemicamente, aínda que isto se teña menos en conta.

É relevante considerar ambas as direccións desta mutua mediación, posto que habitualmente poñemos o acento nas relacións de poder que constitúen o social para explicar a realidade, sen ter en conta que esa dimensión social e as relacións de poder que a constitúen teñen un correlato epistemolóxico.

Un correlato que non é unha mera consecuencia desas relacións, senón que é resultado tamén de que o coñecemento é unha forza máis que actúa nesa construción social, é dicir, contribúe á construción epistémica da sociedade.

Por estes motivos, é pertinente abordar esta dimensión epistemolóxica no marco desta investigación. O coñecemento e as posicións epistémicas de persoas e grupos han de formar parte das nosas análises da estrutura dinámica da realidade social, de igual maneira que as relacións de poder económicas, sociais e políticas adoitan ser as dimensións máis habituais nas análises.

2.2. Epistemoloxías políticas e urxentes das interdependencias

Hoxe vemos de maneira máis evidente as interdependencias e, entre elas, a radical ecodependencia de todos os procesos e as praxes humanas. Sen abordar a discusión sobre o recentes e evidentes que son esas interdependencias, remitímonos a algo máis radical, á constitución social e política da realidade humana. A abstracción neoliberal do individuo non pode ir máis alá, no seu potencial explicativo, de ser unha hipótese pouco probábel pola súa falta de verificabilidade. Máis ben ao contrario, os seres humanos caracterízanse por un complexo de interdependencias que atravesa todos os tempos da existencia e todas as dimensións vitais. Ninguén nace se non é dunha muller, ninguén inventa por si mesmo todo o que forma parte do seu coñecemento, ninguén sobrevive se non é coidado.

O coñecemento non é menos ca a vida mesma, un produto das múltiples interdependencias, pois todo coñecemento se adquire doutros e doutras e constrúese en interacción permanente con fontes distintas dun mesmo.

O anterior non é en absoluto incompatíbel coa idea kantiana de autonomía e emancipación epistémicas, idea que configurou e determinou boa parte da historia moderna do mundo, como tampouco é incompatíbel co recoñecemento de que tamén existe unha dimensión persoal que, atravesada por dinámicas sociais, culturais, políticas..., contribúe á configuración da realidade.

Por todo iso, abordar os desafíos que presenta a Axenda 2030 para a investigación e a docencia universitarias require introducir a reflexión epistemolóxica de xeito primordial para explorar cales foron os fracasos epistemolóxicos que explican un mundo que pon en perigo a sustentabilidade da vida, así como as súas principais aspiracións humanas de xustiza e emancipación.

A reflexión filosófica xa se asombrou do particular momento histórico que viviamos na segunda metade do século pasado, cando comprendeu que, por primeira vez na historia, a humanidade situábase ante a posibilidade certa de acabar coa historia (Ellacuría, 1990). Entón a reflexión xurdía ante a constatación da posibilidade dun estoupido nuclear definitivo. Por primeira vez, o coñecemento humano tiña que se facer cargo da súa propia potencialidade para acabar coa especie, o que pode estar caracterizando a nosa época como unha condición póstuma (Garcés, 2017). Con iso Garcés refírese ao tempo do viviбel, ao colapso da imaxinación incapaz de pensar o futuro sometido á chantaxe dunha ameaza inminente. Esta sitúanos nun tempo de urxencia, mellor dito "contra o tempo". A diferenza do colapso "no tempo", que é o produto histórico dunhas relacións entre o humano e os ecosistemas que deveu conflitivo e ameazante (Garcés, 2023).

Cando apelamos á reflexión sobre a sustentabilidade da vida nas universidades estamos solicitando que unha das institucións creadoras e reprodutoras de coñecemento o faga considerando que, neste caso, a diferenza da aínda persistente ameaza nuclear, a inacción non é garantía ningunha para garantir a sustentabilidade da vida. Por este motivo é tan relevante aspirar a superar o colapso da imaxinación e do coñecemento, para superar a ameaza do colapso sociohistórico o ecosocial.

En síntese, estamos ante problemáticas de difícil comprensión para o noso

coñecemento. Ademais, a gravidade dos problemas indícanos que o tempo corre na nosa contra. Os procesos cos que os ecosistemas soportan e posibilitan a sustentabilidade e reprodución da vida están comezando a reaccionar ao desbordamento de varios límites planetarios (Röckstrom et al, 2009; Steffen et al, 2018; Richardson et al., 2023). Tamén coñecemos que a acción humana é a principal responsábel do desastre, o que é ao mesmo tempo un motivo para indagar nas responsabilidades e unha condición de posibilidade para a esperanza.

Como sinalamos na introdución, o propósito principal deste traballo é abrir e ampliar o campo de posibilidade para a esperanza no ámbito universitario, particularmente nos relativos á súa actividade investigadora e docente.

> **É imprescindíbel reflexionar sobre o coñecemento, sobre as bases epistemolóxicas que nos conduciron ata aquí e sobre as posibilidades que o coñecemento nos ofrece para construír respostas que nos poñan a todos e a todas a salvo.**

Tan só o poderemos abordar mediante a comprensión do carácter político da epistemoloxía. Esta constitúe unha dimensión fundamental e irremprazábel na actual estrutura dinámica da realidade, polo que esa comprensión permitiranos recoñecer as inxustizas epistémicas como elementos cruciais para revelar a súa influencia na construción social. Tamén para contribuír a resolvelas nas diferentes sociedades a partir das súas propias perspectivas. Unha recomposición epistemolóxica que faga posíbel e contribúa á transformación das relacións de poder, que permita revelar responsabilidades e responsábeis respecto aos diversos problemas da sociedade. Unha recomposición, así mesmo, que propoña rutas de diálogo entre múltiples perspectivas, visións e ángulos do coñecemento para educar eficazmente na tolerancia, no respecto aos dereitos, no recoñecemento da nosa condición biolóxica e ecodependente e nas aproximacións críticas á realidade. Boa parte da explicación dos fracasos aos que asistimos cando observamos un mundo sobreexplotado ambientalmente e determinado por dinámicas de desigualdade estrutural son tamén fracasos epistemolóxicos.

É dicir, as bases do coñecemento sobre o que historicamente se articularon os modelos de desenvolvemento e as súas expresións sociais e políticas evidencian os seus propios límites para explicar e, en consecuencia, permitir reorientar as crises multidimensionais que nos atravesan.

Precisamente, e con isto avanzamos unha conclusión principal, porque esas expresións sociais e políticas están xa incardinadas nas formas de producir coñecemento, están inscritas no mesmo coñecemento que tamén presenta dimensións sociais e políticas. Esta cuestión non é unha cuestión menor cando abordamos os desafíos que ten a principal institución epistémica do noso tempo, a universidade. Neste sentido, aínda que sexa de maneira breve e co propósito de apuntar reflexións primordiais sobre o que coñecemos e o que podemos coñecer, é preciso establecer en que consiste o fallo epistémico que nos trouxo ata aquí e de que maneira se produciu.

2.2.1. A orixe e o carácter epistemolóxico do fallo epistémico

A historia da epistemoloxía veu determinada pola expresión de varios dualismos sobre os que se construíu o coñecemento. Xunto á separación de razón e sentidos —e os seus correlatos en termos de alma e corpo, forma e fondo, contido e continente—, a revolución racionalista configurou unha sorte de antropocentrismo a partir dunha concepción dual da natureza e da historia (ou da sociedade). Así, procedíase á separación ontolóxica entre o ser humano e a natureza, rompendo cunha visión orgánica do mundo e construíndo o edificio do coñecemento e da ciencia a partir da hipótese de subordinación dunha natureza que podería ser dominada polo coñecemento humano. A hipótese fundamental sobre a que se erixiu esta división era a autonomía do suxeito cognoscente que establecera a reflexión kantiana dando paso á revolución ilustrada e ao predominio do racionalismo sobre o que se fundaron as ciencias.

Estes son os fundamentos que nos trouxeron ata aquí, sen os cales non se poden explicar o predominio da matematización do mundo e a visión deste en termos mecanicistas e lineais. Non se pode explicar tampouco, no ámbito das

ciencias sociais, ademais do seu carácter servil e subordinado, a hexemonía dun pensamento económico centrado na súa dimensión mercantil e monetaria e un pensamento político que descansa sobre as metáforas do contrato social e a vontade xeral.

En efecto, as premisas principais do paradigma ilustrado constituían a base fundamental do antropocentrismo que continúa sendo hexemónico. A renovación do dualismo que realiza Descartes dá lugar a infinidade de enfoques sectoriais que concorren analiticamente sobre a realidade de maneira compartimentada, e dan lugar a multitude de disciplinas que avanzan xerando coñecemento sobre parcelas da realidade e reproducindo o soño da autonomía do suxeito na autonomía das disciplinas.

A visión lineal da historia dá lugar á mesma idea de progreso baseada na fe na razón humana e a súa máis alta expresión, o coñecemento científico. Un século e medio máis tarde, esta evolución cristalizará na idea de desenvolvemento e no seu fundamento na produción de bens, medida en termos monetarios, que recollerá a premisa que esixe esa visión lineal da historia coa necesidade dun crecemento ilimitado e permanente cuantificado en termos de renda.

Foron varias as disciplinas que nas décadas pasadas procuraron chamar a atención sobre as insuficiencias do paradigma predominante para comprender e interpretar o mundo. Particularmente desde o coñecemento que se ocupa dos límites do planeta. Un fito fundamental é a publicación do texto clásico de Meadows et al. (1972) e as súas sucesivas reedicións, que presentaron diversos escenarios con proxeccións deducidas do aumento exponencial do consumo de materiais e as súas consecuencias. Xa no noso século, hai que sinalar como, desde unha lóxica interdisciplinar conformada por xeólogos, biólogos, químicos e outros coñecementos científicos auspiciada polo Centro de

Resiliencia de Estocolmo, se establece un marco de análise centrado nas fronteiras planetarias delimitadas por nove ciclos planetarios fundamentais para a sustentabilidade da vida (Rockström, 2009). A partir deste novo marco de análise que considera a realidade planetaria de maneira sistémica, as teorías que explican os procesos sociais e económicos enfróntanse ao desafío de integrar a base material e enerxética inescusábel deses procesos. Enfrontamos un tempo definido polo desafío epistemolóxico de integrar unha visión (eco)sistémica do mundo nas teorías fundadas no parcelamento analítico do mesmo.

O desafío non se explica só pola adición de dimensións que antes foron desbotadas como fontes explicativas ou consideradas externalidades na construción teórica. O desafío remite a un novo marco epistemolóxico que comprenda e integre o carácter multidimensional e dinámico da realidade.

O tradicional foco no obxecto do coñecemento require hoxe centrarse nas interdependencias e interaccións que configuran o obxecto, máis que nas esencias e definicións dese obxecto. Cómpre unha reflexión epistemolóxica sobre as interdependencias, é dicir, unha que inclúa as propias dependencias do acto mesmo de coñecer.

É imprescindíbel mencionar aquí a emerxencia da Economía Ecolóxica como unha escola de pensamento disidente da ciencia económica tradicional cun enorme potencial teórico, aínda que persista a súa debilidade institucional. Non se trata tanto dunha disciplina nin dunha parte da economía, como da xeración dun espazo interdisciplinar de pensamento centrado nas interaccións entre a actividade económica e as bases materiais do planeta. Os traballos de Georgescu-Roegen (1971) constitúen unha revolución epistemolóxica precisamente pola súa incorporación de magnitudes biolóxicas, físicas e químicas na análise da actividade económica, a partir da análise da transformación da baixa entropía (recursos naturais) en alta entropía (residuos). Os avances producidos pola termodinámica son, polo tanto, esenciais para o coñecemento da economía (ecolóxica). Non é este o lugar para realizar unha análise detallada desta achega que, no entanto, resulta crucial para comprender o alcance e a profundidade do fallo epistemolóxico que aínda persiste en tanto que o pensamento económico clásico segue a ser hexemónico relegando a espazos con escasa influencia este tipo de pensamento integrador. Non obstante, nos últimos anos é apreciábel a emerxencia de debates máis abertos a estes postulados ca nunca, probabelmente como un produto da crise sistémica e múltiple á que asistimos. En España, cabe mencionar pola súa importancia as obras de Martínez Alier, Naredo, Fernández Durán, Herrero, Carpintero, Riechmann, Bermejo e González-Reyes, entre outros e outras, que reivindican este pensamento ecointegrador.

2.2.2. Preeminencia de certa economía como produto e evolución do fallo epistémico

Entre as numerosas dependencias do acto de coñecer, cabe destacar, pola súa importancia e polo seu vínculo co obxecto de estudo deste traballo, a relación entre a xeración de coñecemento e a súa institucionalidade. É esta unha cuestión clave para facer fincapé na reflexión sobre as dificultades epistemolóxicas actuais para coñecer,

comprender e explicar cabalmente as problemáticas ás que nos enfrontamos.

Aínda que abordamos en detalle esta cuestión no seguinte capítulo, é preciso sinalar aquí, dadas as súas consecuencias epistemolóxicas, que a evolución das ciencias sociais nas últimas décadas produciu un cambio relevante na forma de definir a calidade do coñecemento que xeran. Como sinalan moi graficamente Loorbach e Wittmayer (2023: 4)[4] "mentres que moitos científicos de ciencias sociais nas décadas de 1960 e 1970 eran comprometidos, idealistas e ás veces activistas, co tempo repregáronse dentro das súas disciplinas e empezaron a definir a calidade académica en termos similares aos das ciencias naturais: obxectiva, descritiva e empírica. Os investigadores non se deben comprometer co seu obxecto de investigación, senón observar, analizar e formular coñecementos para que outros poidan ou non utilizar ao seu antollo". Esta evolución estableceu o actual predominio das denominadas *solving problem theories* (Cox, 2013) cuxa principal consecuencia é impedir a xeración de coñecemento orientada ao cambio das particulares e históricas relacións de poder que configuran a realidade en cada época.

Na segunda metade do século XX e ata os nosos días, o coñecemento científico, e en particular o xerado polas ciencias sociais, evolucionou ao tempo que nos países con máis poder internacional se despregou o estado de benestar, a súa burocracia e modelos económicos. A universidade desenvolveu coñecemento, conceptos e achados establecendo recomendacións que facían progresar eses modelos (Loorbach e Wittmayer, 2023), establecendo así un modelo de transferencia lineal entre xeración de coñecemento e a súa aplicación que se apoiaba nunha estrita separación entre coñecemento puro e coñecemento aplicado.

Non descubrimos nada cando afirmamos que o predominio dunha certa escola de pensamento no ámbito das ciencias sociais e económicas estivo na orixe da actual situación de desbordamento planetario, coas conseguintes ameazas e incertezas.

Referímonos á economía neoclásica que, cos seus postulados fundamentais sobre os elementos que explican o desenvolvemento das sociedades, constituíu un marco de coñecemento estendido e asumido ata a saciedade. Máis concretamente, ata o cotián sacrificio de calquera outra dimensión de realidade do mundo circundante, chegando incluso ao abismo de contar coa posibilidade de destrución das bases materiais que proporcionan a sustentabilidade da vida.

Tanto é así, que os postulados fundamentais da escola neoclásica de ciencia económica lograron situar a noción de crecemento económico, desde unha lóxica meramente instrumental, como oferta primordial do progreso e a abundancia, "pechando os ollos aos danos sociais e ecolóxicos que ocasionan ou axudando a asumilos como algo normal ou inevitable" (Naredo, 2022, p. 245).

Este feito constitúe o mellor exemplo de como estamos definindo as posibilidades de progreso das nosas sociedades a partir dun coñecemento alarmantemente reducionista da realidade. O predominio deste tipo de coñecemento é, en si mesmo, un problema epistemolóxico e político. A adopción das principais afirmacións e postulados da ciencia económica máis estándar impide a posibilidade de redefinir os obxectivos e metas da sociedade en tanto que non supoñen o crecemento económico como o obxectivo primordial e, en consecuencia, limita seriamente as posibilidades de transformar as sociedades. A innegábel subordinación actual da política aos postulados baseados no crecemento económico traslada a idea e a sensación de — é dicir, constrúe como realidade— que non é posíbel pensar politicamente fóra do territorio que determinan indicadores como a Renda Nacional Bruta (RNB).

O predominio ao que chegamos dun coñecemento construído desde unha corrente concreta da ciencia económica pode explicarse de múltiples maneiras, pero todas elas reflicten o carácter epistemolóxico dese predominio. Neste sentido, Naredo (2022) chama a atención sobre unha concatenación de supostos que configuraron historicamente as concepcións actuais de sistema económico e sistema político apoiados nas metáforas da produción e do contrato social. É preciso e pertinente realizar unha revisión crítica desas metáforas e o seu valor pseudocientífico, como realiza de maneira exhaustiva Naredo (2022), coa finalidade de desmitificar a súa capacidade para sintetizar o conxunto de procesos que dan lugar ao que entendemos por progreso das sociedades.

Unha idea central en todo este proceso que explica o predominio do pensamento económico neoclásico é a de mercantilización progresiva de todos os procesos sociais no seu sentido máis amplo, o que ten, como veremos máis adiante, importantes consecuencias na institucionalización universitaria do coñecemento.

Non en van, este é, no seu proceso de mercantilización, o protagonista das últimas apostas dun sistema capitalista que segue a abarcar mercantilmente procesos vitais. O proceso de desmitificación dalgúns conceptos e metáforas, como nos suxire Naredo e consideramos necesario abordar, non se pode completarse sen reflexionar sobre cales son as condicións epistemolóxicas que posibilitan, e en parte tamén explican, que se producise semellante equívoco.

Más aínda, o predominio da ciencia económica sobre outros coñecementos é en realidade o predominio dunha escola de pensamento concreta, dun enfoque desenvolvido pola denominada escola neoclásica e a súa evolución en forma de teoría monetaria. Este enfoque, desde o punto de vista epistemolóxico, remite tamén a un movemento consistente na desagregación de ámbitos da realidade para realizar unha simplificación con aspecto teórico. Unha vez más, o coñecemento disciplinar volve parcelar a realidade para promover unha idea simplificada e de maior capacidade de absorción por parte de institucións educativas, políticas e mediáticas. A construción da ciencia económica durante o século XX é un episodio apaixonante da historia do coñecemento e as súas interaccións co contorno político e institucional (Tribe, 2022) no que, estas últimas, as relacións entre coñecemento e institucións, tiveron máis peso ca as cuestións meramente epistemolóxicas, é dicir, ca a capacidade das teorías para dar conta da realidade.

O contexto político e institucional é crucial para entender a deriva disciplinar e científica, pero é preciso integrar ambos aspectos na reflexión epistemolóxica. É dicir, a epistemoloxía ten unha dimensión política se asumimos que as reflexións illadas da experiencia do mundo son precisamente un erro derivado da aceptación dualista cartesiana que permite, en definitiva, pensar na autonomía do suxeito racional respecto da experiencia. Este feito confírelle un poder específico á razón para se separar da realidade, para se abstraer dela. As construcións teóricas máis honestas recoñecen cales son as hipóteses que se deben de cumprir, ou argumentan e expoñen as razóns polas que determinadas variábeis ou dimensións son obviadas. Pero ao cabo do tempo esquecemos o que non fora contemplado, e tamén esquecemos a súa continxencia, polo que deixa así de formar parte da realidade construída. Así sucedeu coas bases ecolóxicas materiais e o patriarcado, por exemplo, que constituíron dous elementos estruturais cruciais para o crecemento económico e o progreso, pero cuxas variábeis —límites planetarios, traballo doméstico e de coidados, traballo comunitario, vínculos sociais— non forman parte dos campos contemplados na teoría.

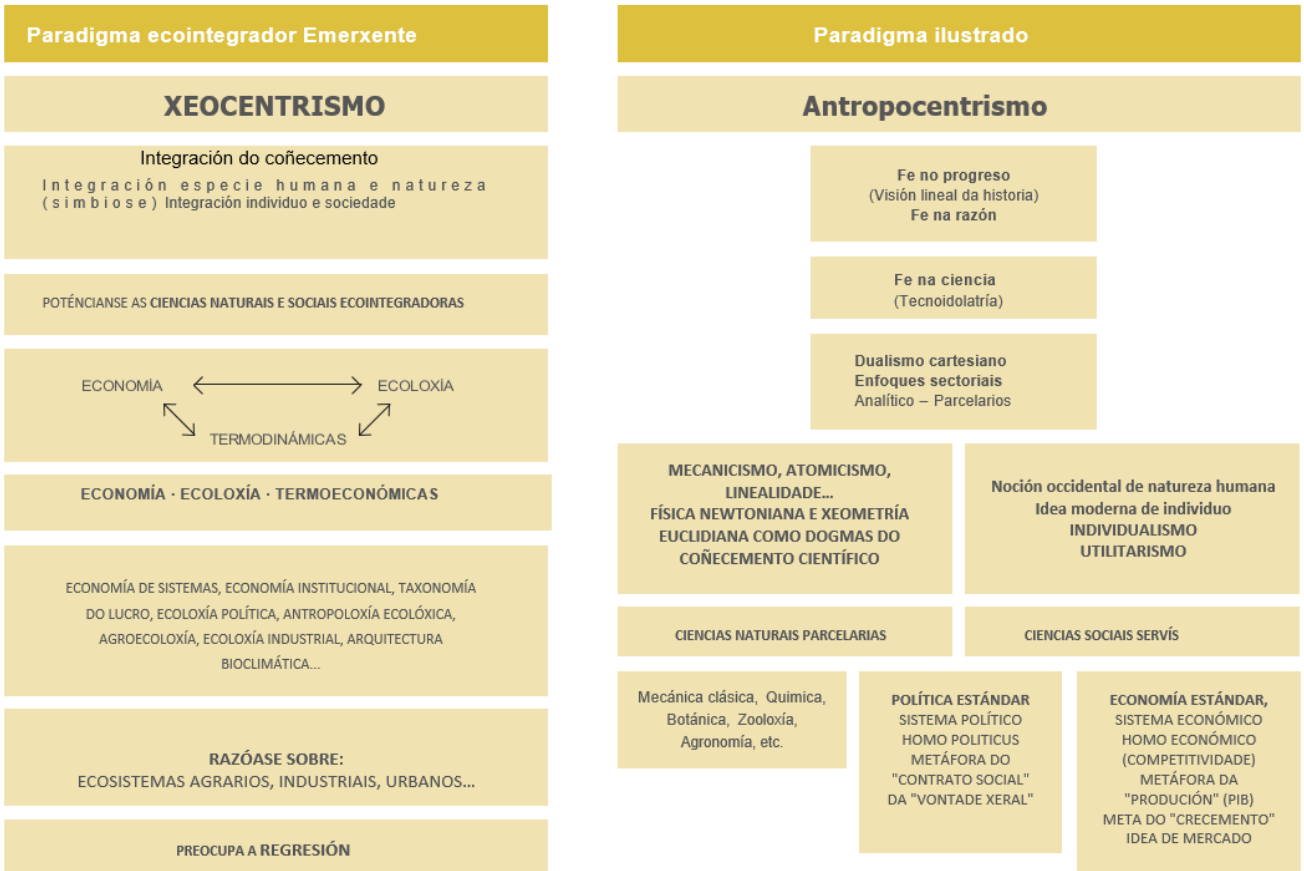
En palabras de Naredo (2022), levamos décadas describindo as características do paradigma ilustrado e as súas limitacións para comprender, explicar e transformar a realidade. A figura 1, que expresa de forma sintética o tránsito entre paradigmas, axuda a imaxinar algúns elementos do que podería constituír un novo paradigma integrador da radical ecodependencia dos procesos multidimensionais que configuran a realidade. Trátase dun esquema que pode servir como orientador da reflexión crítica e da imaxinación necesaria.

A preeminencia da escola neoclásica de pensamento económico é, en definitiva, non só un problema de relacións de poder e privilexio no institucional e no político, senón un problema que comprendemos mellor se asumimos que só se pode pensar no noso coñecemento a partir da idea de epistemoloxía política. Vaiamos por partes. En primeiro lugar, abundemos no carácter epistemolóxico do fallo, para sinalar, a continuación, aquelas teorías críticas que emerxen mostrándonos liñas de fuga do pensamento hexemónico. Reflexionemos despois sobre o concepto de inxustiza epistémica e a súa relevancia para a construción dun coñecemento crítico, situado e adecuado aos desafíos actuais.

FIGURA 1

PARADIGMA ILUSTRADO FRONTE A PARADIGMA ECOINTEGRADOR. ONDE ESTAMOS?

FONTE: ADAPTADO DE NAREDO (2022), PP. 254-5.



2.3. Epistemoloxías críticas para integrar as dimensións da realidade

É habitual pensar que a disputa sobre os modelos de desenvolvemento é tan só unha disputa ideolóxica ou de principios políticos. Certo é que as ideas teñen unha influencia moi relevante na despregadura dos modelos sociais e económicos e as súas evolucións, pero se non temos presente a dimensión epistemolóxica podemos estar reducindo a realidade, reclamando vontades para a transformación, cando o que en realidade se require é desaprender e reflexionar criticamente para coñecer mellor a realidade.

A necesidade dun coñecemento orientado a cambiar os fundamentos e piares do modelo de desenvolvemento actual esixe superar con claridade aquelas aproximacións teóricas que non cuestionan as estruturas históricas ás que deron lugar as forzas e dinámicas no noso tempo.

É dicir, que non problematizan os marcos destinados a "resolver problemas", dado que non cuestionan os límites do que podemos coñecer e saber, fronte ás cales debemos avogar polas "teorías críticas" (Cox, 2013). Un presuposto sostén esta división: a idea de que todas as teorías teñen un propósito e perseguen determinados intereses que se poden expresar en termos políticos.

En definitiva, debemos rescatar e evidenciar a natureza política do coñecemento, contemplando esa dimensión e aclarando, por tanto, a súa relación coa democracia.

Isto esixe preguntarse polo valor epistémico da democracia (Broncano, 2020), é dicir, repensar criticamente a subordinación da idea mesma de democracia á eficacia do coñecemento científico hexemónico en cada momento histórico para resolver os seus desafíos. Talvez esteamos construíndo *epistocracias* deixando en mans dos pobos, os supostos soberanos, tan só argumentos para a desafección e a impugnación de sistemas políticos que responden a escolas e pensamentos do e para o poder constituído.

É improbábel que desde a universidade se poida contribuír eficazmente á xeración dun coñecemento apropiado á realidade que enfrontamos sen repensar os fundamentos epistemolóxicos na súa natureza política.

Non é unha idea tan orixinal nin extemporánea. En realidade, xa desde hai algunhas décadas comeza a emerxer, aínda demasiado timidamente, unha revolución epistemolóxica adecuada para fundar as bases dun pensamento complexo e ao mesmo tempo integrador.

As evidentes interdependencias na realidade desafían de forma cada vez máis palpábel un coñecemento que perseguiu a inconmensurabilidade de cada disciplina na moi frondosa e ramificada árbore das ciencias. Todas elas perseguindo a súa autonomía explicativa e, ao mesmo tempo, todas elas dependentes, en maior ou menor medida, dos dualismos orixinais xurdidos do estrañamento ante o misterio do coñecemento. Xa destacamos o carácter interdisciplinar dos estudos sobre os límites planetarios a partir dos cales se constitúe o desafío principal para o pensamento do noso tempo. Resulta un exercicio baldío tratar de repensar os fundamentos das actuais aproximacións á realidade sen abordar unha reflexión en profundidade dos seus fallos epistémicos, dos límites que a tradición e a evolución disciplinar instalou no que é posíbel coñecer e o que non.

É innegábel que algo así ocorreu nas últimas décadas, a partir da emerxencia dos estudos ou teorías críticas, particularmente nas ciencias sociais tras o xiro

epistemolóxico motivado polas reflexións construtivistas e estruturalistas. Son xa numerosas as escolas e enfoques que están resistindo, creando saberes e coñecementos contrahexemónicos. É dicir, que abordan novas perspectivas epistemolóxicas que rebaten a ontoloxía materialista, racionalista e individualista produto do fallo epistémico que arrastramos. Entre outras, o enfoque de xénero e os estudos feministas sobre a interseccionalidade, o enfoque de sustentabilidade medioambiental dos procesos económicos do que xa falamos, algúns paradigmas estruturalistas e postestruturalistas e a proposta de descolonizar os estudos para acabar coa biblioteca colonial constitúen revisións epistemolóxicas críticas que son liñas de fuga do pensamento hexemónico e dan testemuño da súa resistencia a seren silenciados e invisibilizados.

En definitiva, debemos recoñecer que o feminismo, o poscolonialismo, a ecoloxía política e a economía ecolóxica, entre outros, constitúen as aperturas que nos poden permitir escapar e superar o fallo epistémico racionalista que, fundado na ficticia separación de razón e mundo, nos induciu a asumir unha ontoloxía unidimensional e racional, perfectamente obxectivábel por unha razón abstracta e idealizada.

E así, despolitizada, preséntase obviando a súa natureza política que explica, no entanto, o seu carácter branco, do norte, occidental e elitista.

Precisamente, fronte á problemática do silenciamento e a invisibilización, existen perspectivas que xeraron coñecemento crítico desde postulados feministas que se caracterizan por desvelar dimensións non contempladas nos marcos epistemolóxicos hexemónicos. Alumean categorías invisibilizadas ata hoxe no ámbito científico que nos explican procesos fundamentais como os coidados, o traballo reprodutivo, o valor do non remunerado ou os procesos de empoderamento de capacidades. Afirman, ademais, o seu carácter multidimensional e entrelazado na configuración das realidades co concepto de interseccionalidade, que nos procura novas miradas sobre a

economía, a política, a sociedade e o mundo. Do mesmo xeito, a crítica decolonial ao coñecemento convídanos a revisar as relacións de poder inmersas nos procesos de construción epistemolóxica e nas derivas do coñecemento nas súas pretensións de universalidade. Tamén por iso asistimos a unha emerxencia do pensamento bioeconómico que, desde diferentes disciplinas, procura ofrecernos bases e categorías para repensar as nosas formas tanto de nos relacionar, como de construír a realidade e o mundo.

Efectivamente, desde hai algúns anos emerxen esforzos críticos nalgúns centros de investigación que apostan pola cocreación de coñecemento que reúna persoas da academia con persoas que realizan a súa investigación fóra desta. Así, tratan de integrar diferentes tipos de coñecemento, coa intención explícita, máis alá da tradicional investigación centrada en describir analiticamente a realidade, de sentar as bases para un cambio social democrático e emancipador que integre de maneira xusta e sostíbel a dimensión medioambiental. Colectivos investigadores da Universidade de Rotterdam denominan estes esforzos como "investigación transformadora" (Loorbach e Wittmayer 2023), diferenciándoa da investigación tradicional polo seu empeño na exploración de diferentes narrativas e perspectivas que proporcionen unha sorte de coñecemento pluralista, integrador e comprensivo dos impactos que os modelos e propostas teóricas teñen na vida da xente.

Trátase, polo tanto, de avanzar tanto nas prácticas multidisciplinares e interdisciplinarias, como cara a un coñecemento transdisciplinar que asuma a necesidade de reconstruír e redefinir os fundamentos epistemolóxicos a partir de novas formas de coñecemento. As cales, ademais, se centren na relación entre a academia e outros tipos de coñecemento recoñecendo o seu potencial transformador para lle facer fronte ás transicións críticas.

Do mesmo xeito que sucede coa crítica feminista e decolonial, o desafío transdisciplinar non se esgota coas apelacións ao diálogo entre persoas da academia e outro tipo de investigacións e coñecementos. Comprender e ter en conta o fondo destas lecturas críticas non se resolve cun mero recoñecemento das dimensións ás que fan referencia sen asumir a radical crítica que incorporan aos fundamentos epistemolóxicos tradicionais da ciencia. Estas propostas, se ben poden ser máis ou menos tidas en conta na xeración de novos discursos e narrativas, non serán comprendidas na súa radicalidade sen ter en conta que proceden de epistemoloxías subordinadas, rexeitadas ou simplemente invisibilizadas. Asistimos a unha longa e profunda historia de inxustiza epistémica, que só é comprensíbel se recoñecemos o carácter político da epistemoloxía, de calquera epistemoloxía. Da mesma maneira que as teorías críticas se diferencian fundamentalmente porque recoñecen o carácter situado e o propósito político inherente ás mesmas.

2.3.1. A inxustiza e dependencia epistémicas para un coñecemento transformador

O termo "inxustiza epistémica" débese á filósofa Miranda Fricker (2007) e supón a posta de longo dos enfoques feministas na reflexión sobre a epistemoloxía política. O termo, segundo afirma Fricker (2017, 2), "permite delimitar unha clase distintiva de agravios, a saber, aqueles nos que alguén se ve inxenuamente degradado ou desfavorecido pola súa condición de suxeito epistémico". Isto ten dúas consecuencias fundamentais: en tanto que é unha forma directa de discriminación, ao funcionar o prexuízo sobre aquel cuxo coñecemento se xulga inferior, e en tanto que os efectos negativos desa forma de o percibir se estenden a outras dimensións non epistémicas, supoñendo unha discriminación engadida.

Para Fricker o importante, e o que diferencia a inxustiza epistémica doutras inxustizas tamén causadas no seo das relacións interpersoais, é a falta de intención. É dicir, o seu fundamento en prexuízos en absoluto procedentes de deliberacións ou calquera outro tipo de xuízo racional sobre a credibilidade dun suxeito. Trátase dunha especie de erro de xuízo epistémico inxenuo que produce a inxustiza testemuñal. Por que o que din certos individuos ten menos credibilidade ou valor testemuñal para influír no coñecemento de quen o escoitan? Pensemos, por exemplo, en cantas ocasións son desoídas as demandas e denuncias xeradas por poboacións indíxenas en defensa dos seus territorios ou medios de vida tradicionais fronte ás agresións das compañías multinacionais e os seus macroproxectos apoiados polo *establishment* político e institucional. A cuestión non é que non podamos recoñecer as bases do conflito entre esas dúas visións, senón que frecuentemente apelaremos, por exemplo, a avaliacións ambientais realizadas por grupos independentes con estándares internacionalmente recoñecidos. En base a que xuízos outorgamos maior credibilidade a estes informes e, polo tanto, aos testemuños dos suxeitos que os elaboran?

A categoría de inxustiza epistémica é útil se se mantén limitada e específica, sen identificala coa xeneralidade das manipulacións interpersoais inxustas que

observamos nas relacións interpersoais e merecen as súas propias clasificacións. Desta forma, apreciamos as diferentes dimensións éticas e políticas das nosas vidas epistémicas tamén a través das relacións interpersoais (Fricker, 2017).

A inxustiza epistémica permítenos comprender mellor a discriminación do testemuño como principio de verdade epistemolóxica. Non só no ámbito das relacións interpersoais e as súas múltiples expresións de discriminación, tamén como unha inxustiza estrutural ancorada nos mesmos prexuízos que xustifican esa acción discriminatoria non intencional.

Os máis recorrentes son produto de esquemas e visións racistas, sexistas e clasistas. A miúdo, estes prexuízos cristalizan no establecemento de normas, usos e hábitos nos espazos de xeración de coñecemento, concretando e consolidando a inxustiza epistémica. Medina (2020) desenvolveu o concepto de "estrutura da escoita" para revelar dispositivos e mecanismos que obxectivan o principio de inxustiza epistémica pretendendo ocultalo en normatividades da presenza, o establecemento de principios e hábitos que contribúen á normalización da inxustiza.

A actividade investigadora debe afrontar, explícita e activamente, unha posición contra esta normalización da inxustiza epistémica para evitar reproducir nos diálogos transdisciplinares as desiguais relacións de poder que actualmente privilexian o coñecemento académico e universitario sobre outros tipos de coñecemento.

Para lle facer fronte a este cambio profundo no recoñecemento dos diferentes tipos de coñecemento —e, polo tanto, no recoñecemento dos diferentes suxeitos epistemolóxicos—, Loorbach e Wittmayer (2003) apelan á reflexividade non só sobre as principais problemáticas, senón tamén sobre os enfoques, estruturas e sistemas que os reproducen.

A epistemoloxía desde o pensamento feminista destacou que o coñecemento se presenta entrañado e situado nun complexo de materialidades, expectativas e traxectorias comúns que contribúen a construír as sociedades e as súas interpretacións. Este radical *situacionismo* do coñecemento poderíanos levar a confusión respecto da autonomía do coñecemento e a súa capacidade para ser veraz. Neste sentido, Sandra Harding (1991) suxire "arrancar o pensamento a partir de vidas marxinadas". Empezar coa experiencia da impotencia e mostrar que formula cuestións filosóficas. Ese foi o principal impulso fenomenolóxico da inxustiza epistémica, e por iso é importante que calquera coñecemento sobre a realidade, calquera intento de construción dunha filosofía social en sentido amplo se realice a partir dun relato do que ocorre a nivel interpersoal (Fricker, 2017).

Na reflexión epistemolóxica precisamos establecer e recoñecer a dependencia epistemolóxica como consecuencia da súa natureza política.

Esta cuestión foi amplamente tratada desde que o propio Kant establecese os piares do pensamento epistemolóxico moderno. Refírese á tensión entre autonomía do coñecemento baseada na existencia do suxeito (para quen, no contexto da Ilustración, Kant conclúe apelando o famoso *sapere aude*[5]) e a constatación de que o suxeito só existe no antagonismo co mundo e cos outros, que establece na *Crítica do Xuízo* mostrando os límites da autonomía e a orixe da posterior dialéctica hegeliana.

Autonomía e dependencia epistémicas cursaron a evolución do pensamento desde entón. As interpretacións liberais porían no centro o suxeito independente e illado, como sucede en múltiples aproximacións científicas (as teorías do xogo ou as teorías de elección racional de forma moi destacada). As interpretacións comunitaristas, pola súa banda, porían o acento na dependencia social do suxeito, trasladando ao corpo social a noción de suxeito epistémico (o que derivou tamén en visións deterministas e, en último termo, non sen certa inxenuidade, ao que moitos apelan hoxe como "intelixencias colectivas" e outros tipos de coñecementos baseados en técnicas demoscópicas, por exemplo, cando se afirma o que unha comunidade pensa sobre algunha cuestión baseándose en estudos de opinión).

Neste sentido, a solución da dicotomía parece abundar na idea da necesidade de se facer cargo do mundo, de pensar o coñecemento a partir de certa ecoloxía. "Se a axencia epistémica se distribúe co mundo e cos outros, dependencia e autonomía poden ser pensadas dun modo cooperativo, en un certo espírito ecolóxico" (Broncano 2020: 158).

Desde esta idea de coñecemento cooperativo e de espírito ecolóxico, pódense establecer novos postulados que integren a ciencia no e co planeta e a sociedade.

Unha forma de xerar coñecemento que motiva radicalmente a necesidade de situar o coñecemento, de atender as voces e o coñecemento que xorde desde as resistencias, de apelar ao seu imprescindíbel diálogo transdisciplinar e á súa natureza crítica como expresión do seu propósito transformador.

En síntese, propuxemos reflexionar sobre os postulados nos que se basearon as teorías do coñecemento para comprender que a evolución que as nosas nocións científicas tiveron desde a modernidade redundou nalgúns fallos epistémicos que teñen a súa cota de responsabilidade nos procesos multidimensionais, sociopolíticos e históricos. Desde unha reflexión epistemolóxica de natureza política comprendemos mellor eses fallos epistémicos e a súa importancia, na medida en que nos permite comprender que a sociedade e o seu devir tamén se constrúe epistemicamente.

Esa mesma noción de epistemoloxía política permítenos apostar por un coñecemento situado, con propósito e finalidade tamén expresábeis en termos de intereses políticos, que fundamenta as aproximacións críticas ás teorías que sosteñen as tramas sociais, económicas e políticas. A mesma noción aluma fenómenos como a inxustiza epistémica e a dependencia epistémica, cuestións ambas que nos inducen a repensar o que sabemos de maneira crítica, procurando desaprender aquilo do aprendido que non ten máis fundamento que criterios de poder histórica e politicamente establecidos.

A alternativa para superar o fallo epistémico do que falamos é precisamente revelar criticamente as inxustizas para optar por un coñecemento que na súa praxe reflicta o carácter interdependente e ecodependente da realidade.

O que sucede cos postulados do coñecemento sucede noutras dimensións da realidade, como a política e a súa institucionalizade, que precisan igualmente de análises críticas que poñan o foco en como interseccionan, afectan e inflúen nas vidas interpersoais, tal e como facemos nas epígrafes seguintes. Estes dedícanse á análise das estruturas que se xeraron na institucionalidade universitaria e que inflúen en como se reproducen na actualidade as prácticas investigadora e docente, así como o desempeño nas aulas.

3. Dimensión estrutural: desafíos políticos, institucionais e persoais

Aínda que formuladas aquí de forma diferenciada por unha necesidade expositiva, convén sinalar que a reflexión epistemolóxica, en termos de epistemoloxía política, encontra un correlato político no que se poderían denominar as estruturas que determinan o campo da academia. É dicir, as políticas e as institucións dedicadas a xerar, expandir e transferir coñecemento científico no ámbito da universidade. En consecuencia, a relación entre epistemoloxía e estrutura do sistema universitario debe entenderse como unha relación dialéctica construída ao longo dos séculos. Esa "arquitectura mental e epistémica" no caso das ciencias sociais reencóntrase coa forma na que se organiza a universidade (Vallaeys, 2022) determinando a estrutura universitaria que, por súa vez, consolida a actual lóxica epistemolóxica disciplinaria. Así pois, as cuestións epistemolóxicas abordadas no anterior apartado, as súas características e os seus efectos nas prácticas e resultados de investigación, docencia e transferencia requiren complementarse coa reflexión sobre diferentes elementos do sistema científico e universitario. Algúns destes elementos determinaron significativamente a deriva cognitiva que caracterizou a universidade e, de maneira particular, o papel que ocupou a sustentabilidade da vida no coñecemento xerado, transmitido e transferido nas e polas universidades. A aproximación a estes elementos preséntase, necesariamente neste caso, a partir dunha mirada xeral aínda a risco de pasar por alto dúas cuestións importantes. A primeira, que non necesariamente todos os elementos estruturais analizados operan da mesma forma e exercen a mesma influencia na natureza do coñecemento. A segunda, que a relación entre estrutura e individuos —podendo entender por estes persoal investigador, docentes, grupos de investigación ou departamentos universitarios— non é homoxénea nin dá lugar aos mesmos resultados independentemente do contexto e da realidade particular de cada sociedade e cada universidade. Esta epígrafe céntrase en como a "estrutura" institucionalizada e evolucionada a partir do desenvolvemento epistemolóxico recollido no apartado anterior establece unha serie de límites e determinantes que afectan tanto ao xiro epistemolóxico e paradigmático, como ao diálogo entre disciplinas.

Xiro epistemolóxico e diálogo entre disciplinas que se mostran completamente necesarios para responder aos desafíos que nos presenta a crise ecosocial e para avanzar cara a outras formas de entender a investigación e a docencia atentas a estes desafíos.

A continuación, sinálanse algúns dos principais límites e determinantes observados, así como os seus efectos e consecuencias.

3.1. Os límites e determinantes institucionais propios do sistema científico e universitario

Como na maioría dos países, o sistema español de coñecemento é complexo e estrutúrase arredor dos subsistemas diferenciados, o científico e o universitario. Neste traballo centrámonos nunha das partes máis importantes do sistema de ciencia e coñecemento, como é o sistema universitario, que é na que se sitúa de maneira máis precisa o noso obxecto de estudo. Non obstante, moitos dos elementos analizados son de clara aplicación tamén á análise do sistema científico.

3.1.1. Sobre a estrutura disciplinar do sistema científico e de coñecemento

Unha das principais características dos sistemas científicos en xeral, e dos sistemas universitarios en particular, existentes nos diferentes países é a súa natureza disciplinar. Independentemente da cultura científica e das áreas de coñecemento recoñecidas nos diferentes países, a súa principal característica responde a unha clara demarcación entre disciplinas e a conseguinte diferenciación dos seus obxectos de estudo, os seus corpos teóricos e doutrinais, e as súas comunidades epistémicas.

Produciuse así unha construción histórica dos sistemas científicos e os seus principais instrumentos, as universidades, baseada nos límites disciplinares. Se ben estes límites e determinantes institucionais propios do sistema científico e de coñecemento favoreceron o propio desenvolvemento do coñecemento científico, fixérono exercendo un importante poder disciplinador e orientador da acción investigadora, así como da docencia.

Non se trata de presentar que o coñecemento que posibilita esta separación disciplinar non sexa relevante. Éo, e máis aínda nun momento no que a sociedade necesita respostas que demandan unha profunda especialización, á que é posíbel chegar precisamente polo coñecemento que permitiu acumular o desenvolvemento de disciplinas científicas.

Pero este feito non impide sinalar que as disciplinas, da mesma forma que contribúen ao coñecemento da realidade a partir do conxunto de saberes xerado en cada unha delas, perden o seu potencial de estruturación do coñecemento cando se desenvolven en lóxicas compartimentadas.

É a compartimentación, xunto ás dificultades para establecer pontes entre disciplinas, a que limita unha adecuada e cabal comprensión da multidimensionalidade e a complexidade nas que se desenvolven os fenómenos que conforman a realidade.

Esta cuestión resulta crucial nun contexto coma o actual, caracterizado pola crecente interdependencia da realidade e a conseguinte transformación da natureza dos fenómenos políticos e sociais, pero tamén dos biofísicos. Precisamente cando a magnitude da crise sistémica, o carácter integral e multidimensional dos desafíos aos que se enfronta a sociedade global reclama a construción dun coñecemento multi, inter e transdisciplinar. Encontrámonos, en consecuencia, ante un evidente desafío para un sistema de coñecemento que se asenta na compartimentación disciplinar.

Son moi relevantes, de feito, algunhas das consecuencias que esta "lóxica disciplinar" supón para a propia estrutura universitaria, para o tipo de coñecemento que xera e para as persoas que desenvolven o seu traballo académico nelas. Esta lóxica disciplinar ten unha influencia determinante na forma na que se estruturan e ordenan os estudos universitarios e as liñas de investigación, definidas a partir de áreas de coñecemento que responden, maioritariamente, a un criterio de diferenciación disciplinar[6]. Se ben parece que o fai de forma cada vez menos ríxida, o certo é que a estruturación universitaria arredor das áreas de coñecemento tivo, e continúa a ter, unha grande influencia nalgunhas cuestións que son moi relevantes na configuración do coñecemento científico e o desenvolvemento das carreiras académicas.

Unha consecuencia importante foi a dificultade para incorporar visións críticas ou transversais que non encaixan de forma sinxela en estruturas de coñecemento que se asentan nun histórico reparto disciplinar.

A razón desta dificultade non se explica, en moitos casos, porque se trate de visións que afrontan realidades pouco relevantes e que non merezan ser estudiadas. Explícase, polo menos no ámbito que ocupa este traballo (o da sustentabilidade da vida, ou noutros como o dos estudos do desenvolvemento ou os estudos feministas), por razóns que aluden á dialéctica entre a disciplinariedade e o desenvolvemento das estruturas universitarias. É dicir, porque son visións ou ámbitos de coñecemento que non atoparon acomodo na estrutura universitaria; porque non contaron cunha comunidade epistémica con suficiente capacidade (ou poder) de promoción; porque a súa natureza non encaixa coa lóxica disciplinar ao contar cun obxecto de estudo de natureza profundamente heteroxénea; ou porque non contan coa tradición histórica doutras áreas, características fundamentais das áreas de coñecemento fixadas na LOU (2001). Ou por unha combinación de varias das causas mencionadas.

Esta realidade, na que se constata unha ausencia da sustentabilidade da vida, dos estudos sobre desenvolvemento o dos estudos feministas como preocupación fundamental das ciencias, non parece que se vise alterada no máis substancial coa aprobación da Lei Orgánica do Sistema Universitario (LOSU) (Lei Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, do Sistema Universitario). Isto xa ocorreu coa aprobación da súa predecesora, a Lei Orgánica 4/2007, de 12 de abril, tamén denominada LOMLOU, que modificaba a Lei Orgánica 6/2001, de 21 de decembro, de universidades (LOU) cuxo artigo 71 está dedicado ao establecemento das áreas de coñecemento (Sianes, 2016). Se ben é certo que a LOSU presenta algúns avances en materia de multi e interdisciplinariedade[7], non se cuestiona a ordenación do sistema universitario arredor das áreas de coñecemento, polo que se pode afirmar que estas continúan ordenando o sistema universitario español.

Pero a lóxica disciplinar, ademais de na estrutura do sistema universitario, ten tamén outros efectos moi relevantes. No terreo institucional, outra consecuencia da lóxica disciplinar atopámola no feito de que aqueles títulos, materias, grupos de investigación ou estudos vinculados principalmente con campos ou disciplinas non recoñecidos como área de coñecemento encontran verdadeiras dificultades para seren acreditados, avaliados ou para formaren parte de programas internacionais de intercambio académico (Sianes, 2016). Tan só se apunta, de momento, esta cuestión para chamar a atención sobre as consecuencias que ten a rixidez e compartimentación disciplinar, así como a ausencia dunha proposta ecointegradora na abordaxe das disciplinas científicas no noso sistema universitario. Máis adiante abórdase a lóxica da avaliación da investigación universitaria e os seus efectos no conxunto do sistema universitario e a deriva do coñecemento científico.

Debe sinalarse, tamén, outro elemento de grande importancia derivado da ríxida lóxica disciplinar que afecta á contratación de persoal docente e investigador, dada a súa relevancia nos procesos de acreditación e de recoñecemento dos tramos de investigación. Así o formula un estudo impulsado pola Rede Española de Estudos do Desenvolvemento (REEDES), que sinala que "a Axencia Nacional de Avaliación da Calidade e Acreditación (ANECA nas súas siglas en español) no seu labor de acreditación da actividade docente e investigadora, a Comisión Nacional de Avaliación

da Actividade Investigadora (CNEAI nas súas siglas en español) ao facer o propio cos tramos de investigación, ou as propias universidades ao convocaren concursos de acceso e as comisións para a súa selección, seguen a manter en todo o seu vigor a referencia ás áreas de coñecemento" (Sianes, 2016, p.8).

E pódese falar, tamén, dun efecto no alumnado, que vive un proceso de formación caracterizado polo predominio de coñecementos que na actualidade responden máis a unha conformación histórica e escolástica das disciplinas que fixa a unidisciplinariedade por riba de visións multi, inter e transdisciplinares máis acordes cos retos que supón a ameaza á sustentabilidade da vida nun momento histórico de crise sistémica.

Como resultado de todo o anterior, é necesario sinalar as implicacións derivadas deste feito que transcenden á propia universidade e afectan ao conxunto da sociedade e á súa forma de entender e enmarcar os problemas que afectan ás súas vidas e ás formas de abordalos.

Expulsar ás marxes do sistema universitario visións, disciplinas ou ámbitos de coñecemento interdisciplinares con importante potencial de comprensión dos grandes desafíos do noso tempo supón un empobrecemento da capacidade que a universidade pode ter no diálogo público, no coñecemento social e no debate político por volta dos principais problemas aos que se enfronta a nosa sociedade global.

Encontramos, polo tanto, nesta estreita relación entre a disciplinariedade e o desenvolvemento das estruturas universitarias algunhas razóns que explican como determinados campos de coñecemento quedan apartados do núcleo dos estudos universitarios e a especialización da investigación. Unha parte importante dos elementos que se sitúan no ámbito dos estudos do desenvolvemento e a sustentabilidade da vida encóntranse nesta situación. Os contidos que se enmarcan nestes campos quedan en boa medida expulsados de numerosos plans de estudo e

encontran dificultades para se abriren paso nos programas dos graos universitarios.

> Esta lóxica disciplinar configurou tamén as estratexias e as dinámicas de numerosos departamentos universitarios, a miúdo excesivamente herméticos fronte á apertura disciplinar, e máis aínda transfronteiriza.

Sen dúbida, un dos elementos de crecemento académico e enriquecemento intelectual que dá sentido á propia actividade académica é o contacto coa comunidade universitaria, co grupo de pares dos departamentos e das facultades. Pero esta mesma comunidade, e especialmente os grupos de pares dos departamentos e das facultades, exerce tamén límites e determinantes que contribúen a reproducir a rixidez disciplinar, a lóxica competitiva e as limitacións á hora de innovar a través da incorporación de enfoques e visións heterodoxas. Non se quere dicir que isto ocorra sempre e que toda a influencia exercida pola comunidade académica camiñe nesta dirección. Pero non se pode obviar que é un efecto que actúa como límite en non poucas ocasións, especialmente cando son os límites disciplinares os que se ven tensionados. Podemos observar, neste sentido, un importante poder normalizador exercido polo grupo de pares como resultado do exercicio de defensa da estrutura disciplinaria.

Esta tensión entre apertura e peche evidénciase ao observar a dificultade que supón asumir estruturalmente, nos plans de estudo, a incorporación da sustentabilidade como desafío "disciplinar" na medida que reconfigura os obxectos de estudo de todas as disciplinas. Iso a pesar de que a Conferencia de Reitores das Universidades Españolas (CRUE) asumise en 2005, e reafirmase en 2011 e 2012, o compromiso coa sustentabilidade curricular plasmado no documento *Directrices para a introdución da Sustentabilidade no Currículum*

Neste documento, as universidades españolas presentan unha serie de criterios xerais e principios que integran unha mirada interdisciplinar e transdisciplinar en resposta aos problemas socioambientais derivados dos estilos de vida insostíbeis (CRUE, 2012). Os principios recollidos na proposta recoñecen tamén a importancia da protección dos dereitos humanos e a participación na vida política, o que evidencia unha aproximación multidimensional á sustentabilidade. Esta cuestión é importante xa que, se ben a idea da sustentabilidade se puido ir ampliando ao longo dos anos, esta proposta continúa sendo vixente e a través dela mantense aberto un compromiso político e institucional coa sustentabilidade nas universidades españolas.

Tamén sinala este documento importantes desafíos relativos en canto á natureza do coñecemento e o tipo de docencia a fomentar desde a universidade. Sinala concretamente que:

> ... a universidade non se debe limitar a xerar coñecementos disciplinares e desenvolver habilidades; como parte dun sistema cultural máis amplo, o seu rol é tamén o de ensinar, fomentar e desenvolver os valores e actitudes requiridos pola sociedade. As universidades deben preparar profesionais que sexan capaces de utilizar os seus coñecementos, non só nun contexto científico, senón tamén para necesidades sociais e ambientais. Trátase de abordar todo o proceso educativo dunha maneira holística, introducindo competencias para a sustentabilidade de forma transversal, para que o estudante aprenda a tomar decisións e realizar accións desde criterios sostíbeis. (CRUE, 2012, p. 2)

Este plan para a sostibilización curricular, que recollía unha visión ambiciosa e a aterraba nunha folla de ruta moi concreta, non foi, no entanto, aplicado de forma efectiva na universidade española e conta aínda cun longo percorrido por diante en ámbitos como a revisión curricular, a incorporación de criterios de sustentabilidade na contratación e promoción do profesorado ou na avaliación da investigación (Herrero e Jerez, 2022). Aspectos, ampliados e afondados anos despois coa firma do Compromiso das Universidades Españolas coa Axenda 2030[9], de grande importancia para reverter a actual deriva mercantilizadora que atravesa a universidade en España e en todo o mundo, tal e como se presenta na seguinte epígrafe.

Á luz destas dificultades para abordar de maneira holística o proceso educativo, cabe suxerir que a compartimentalización disciplinar constitúe, en termos dialécticos, a tese que se desenvolveu de maneira profusa ata os nosos días, mentres que a necesidade de transversalización da noción de sustentabilidade da vida desde unha lóxica multidisciplinar constitúe unha sorte de antítese.

Talvez a síntese superadora se podería formular como esa revisión crítica e profunda dos postulados que, de maneira dialóxica e transdisciplinar, puidese dar a luz a un coñecemento ecointegrador, transversal e transdisciplinar.

3.1.2. Sobre a mercantilización do coñecemento

Un dos fenómenos que máis impactou na transformación da estrutura e as dinámicas da sociedade global foi un proceso de mercantilización que alcanzou a todos os ámbitos da vida. A transformación da realidade que se produce como resultado da interacción entre os ámbitos económico, social, político e ecolóxico está atravesada polo fenómeno crecente da mercantilización (Unceta, 2014). Esta é unha cuestión que desafía de maneira profunda o coñecemento, xa que supón un cambio nas estruturas e nas dinámicas que configuran a realidade. Como non podía ser doutra forma, eses cambios no coñecemento transforman as propias estruturas , así como actores, que producen e transfiren o coñecemento, polo que o desafío que presentan os procesos de mercantilización é multifacético.

A mercantilización do coñecemento como proceso máis recente, e este como indutor dos procesos históricos de transformación económica e social, cristalizaron tamén na institucionalización das universidades, que non son alleas a crecentes procesos de mercantilización.

Falamos, por iso, de mercantilización do coñecemento nun triplo sentido: mercantilización dos procesos de xeración do coñecemento —relacionada coas condicións nas que se produce o coñecemento, coas súas motivacións, intereses e visións—, dos procesos de transferencia do coñecemento, e da orientación do coñecemento —do tipo de coñecemento, os seus obxectos de estudo e os seus obxectivos— desde unha lóxica cada vez máis inducida polo mercado.

A existencia de evidencias reiteradas e sistemáticas da mercantilización nos tres ámbitos apuntados permite falar non só de prácticas mercantilistas, senón da mercantilización do coñecemento como fenómeno estrutural.

É importante destacar como a LOSU interpela aos procesos de mercantilización do sistema universitario. A modo de resposta, a lei sinala a natureza de "ben común" do coñecemento científico e o compromiso das institucións e as universidades coa Ciencia Aberta. A LOSU presenta tamén o compromiso co fomento da "Ciencia Cidadá como un campo de xeración de coñecemento compartido entre a cidadanía e o sistema universitario de investigación" (LOSU, art. 12.10)[10]. Será necesario ver cal é o desenvolvemento normativo e instrumental, e tamén orzamentario, que permita concretar este espírito crítico fronte á deriva mercantilista da universidade recollido nesta norma.

Neste sentido, as limitacións do financiamento público da investigación, moi acusadas no caso español nos últimos anos[11], avivan a competencia polos recursos públicos e polo financiamento privado.

Esta última, ante a escaseza de financiamento público, convértese co tempo nunha fonte de financiamento con máis relevancia relativa, normalizando as relacións de competencia por uns recursos que responden a lóxicas de mercado, a diferenza do financiamento público, que pode guiarse por criterios de utilidade social.

Aquí radica, ademais, un paradoxo importante, xa que falamos de escaseza de financiamento de investigación nun sistema coma o español que, como se verá, esixe a realización de investigación (como dereito e como deber, segundo sinala o artigo 11.2 da LOSU), pero que, *de facto*, prioriza a investigación sobre a docencia. A consideración da investigación como principal mérito académico nun escenario de escaseza de medios para investigar sitúa o sistema universitario español, e a quen traballan nel, nun lugar particularmente anómalo dada a histórica escaseza de investimento en investigación. A pesar diso, a universidade española logra ser "competitiva" tanto en relación co número de publicacións, como á posición das súas universidades en *rankings* internacionais (Brugué, 2022). Cabe preguntarse cal é o custo, ademais da xa mencionada reprodución de lóxicas de mercado por riba de lóxicas de utilidade social, deste "carácter competitivo". Non parece de todo erróneo sinalar a (auto e sobre) explotación á que se somete ao persoal docente e investigador, de maneira especial a aquel que se encontra en maior situación de precariedade laboral, como un importante complemento da calidade e da vocación. Tampouco se poden obviar, como se sinalará máis adiante, os impactos en desigualdades especialmente de xénero que este feito supón.

Pola súa banda, a transferencia do coñecemento, piar fundamental do labor universitario, atópase tamén exposta a unha lóxica de mercado. Esta, practicamente ausente nos procesos de avaliación da carreira académica, foi invisibilizada e relegada a un lugar subordinado do que facer das universidades. A pesar de constituír un dos propósitos fundamentais da universidade, esta subordinación supón, *de facto*, unha relación instrumental cos actores externos á universidade que afonda a brecha entre a academia e a sociedade[2].

Este traballo de transferencia, necesario independentemente do seu grao de recoñecemento académico, desenvolveuse en boa medida de forma externalizada, a través de procesos de vinculación mercantil e a partir de lóxicas extractivistas e instrumentais, en lugar de formar parte dun intercambio máis institucionalizado e regularizado que dea lugar a un vínculo estrutural e sistemático entre a investigación e a transferencia a partir dun maior diálogo da universidade coa sociedade, as institucións ou os actores do mercado.

Prodúcese, en cambio, un paradoxo arredor deste feito que contribúe á mercantilización do traballo de transferencia na medida que xera importantes incentivos económicos de forma paralela á carreira académica. Convén apuntar que moitas das carreiras académicas se desenvolven, polo menos nunha parte inicial moi prolongada, en condicións de precariedade e dificultades para a estabilización. Son condicións nas que a vía da externalización da transferencia se converte nunha opción para facer viábel a propia carreira académica. O paradoxo é dobre, xa que debilita a situación laboral daquelas persoas con peor posición para competir no mercado da transferencia, e debilita, ao expoñelo ás dinámicas do mercado, o labor de transferencia universitaria, que non sempre encontra adecuada cabida nos mecanismos contemplados para iso na universidade.

Aos elementos anteriores habería que sinalar que a orientación do traballo de investigación foi cooptada polo mercado editorial articulado por volta da hexemonía do "factor de impacto" das revistas académicas como principal medida de calidade.

Trátase dunha medida moi cuestionada polo seu carácter mercantilista e cuantitativo, pero absolutamente hexemónica, ata o punto de que, arredor dos principais factores de impacto, articulouse un mercado global das publicacións académicas no que residen moitos dos problemas e as disfuncións do coñecemento científico. Sobre esta cuestión e a súa centralidade na avaliación do labor investigador volverase na seguinte epígrafe, dada a súa relevancia para entender algúns dos principais problemas aos que se enfronta o sistema universitario. Os mencionados son só algúns exemplos que mostran como a mercantilización atravesa todo o proceso do coñecemento, o que está tensionando, desnaturalizando e destorcendo a universidade como institución. Son mostras de como o coñecemento se adentra en "circuítos competitivos" que o afastan da súa dimensión social (Gómez, 2022).

Así, resultado do proceso de mercantilización da universidade, o coñecemento é concibido desde a perspectiva do valor comercial e instrumental dos seus resultados, o que indubidabelmente entra en contradición cos principios da sustentabilidade da vida, cuxos resultados de investigación posúen un elevado valor social e político.

É, polo tanto, a mercantilización da universidade, unha cuestión que afecta de cheo ás opcións de xerar un coñecemento comprometido coa sustentabilidade da vida (Celorio & do Río, 2018).

Pero, ademais da transformación do propio coñecemento, un dos efectos máis relevantes desta deriva mercantilista é o feito de que a docencia queda relegada fronte ao papel moito máis determinante da investigación nas carreiras académicas, na medida en que é sobre o factor de impacto dos resultados de investigación —pero non sobre a utilidade social do coñecemento— sobre o que se constrúen en maior medida os *rankings* internacionais de "calidade" das universidades (Unceta, 2014). Esta é unha disfunción moi importante nun sistema universitario como o español, no que o equilibrio entre a docencia e a investigación é unha das súas claves. Na práctica observamos como a asimetría que *de facto* existe entre ambas, resultado en parte dos procesos de mercantilización, non deixa de crecer nas últimas décadas.

A configuración, a partir de criterios de mercado e non de utilidade social, convén remarcalo, dun sistema que valora a investigación por riba da docencia fai que esta última quede relegada non só en termos obxectivos (de acreditación da carreira académica e nos *rankings* universitarios), senón tamén subxectivos, relativos ao prestixio e ao "valor" tanto como académicos/as, como das propias universidades (Gómez, 2022).

Chama a atención, como presenta Quim Brugué (2022), que se fale de "dedicación ao labor investigador" e de "carga docente" para nomear as dúas principais actividades do traballo académico. Pero o certo é que é unha denominación descritiva —ademais

de performativa—, xa que a docencia universitaria parece terse convertido nunha "pesada carga" que a partir de certo punto lastra a carreira académica, en canto que as posibilidades de crecemento e mellora están determinadas por unha lóxica investigadora. De feito, trátase dunha carreira na que a maior acumulación de éxitos académicos máis liberación da carga docente se produce, o que xera unha lóxica perda de calidade dos procesos formativos que impacta directamente no alumnado.

Lonxe de cuestionar as decisións individuais, formúlase esta cuestión como parte da análise estrutural. Convén aclarar que, na maioría dos casos, cando falamos de crecemento e mellora da carreira académica estamos falando de alcanzar unhas condicións laborais razoabelmente dignas e estábeis que permitan evitar a precariedade, garantindo a autonomía e emancipación.

Pero o proceso mercantilizador non só ten unha dimensión política, de carácter estrutural e institucional. Como se apuntaba máis arriba, podemos encontrar consecuencias profundas no plano persoal que, derivadas do avance do capitalismo cognitivo, reforzan as cuestións sistémicas . Tal e como sinala Lucía Gómez (2022), a lóxica mercantilizadora conduce a quen integran a academia a asumir que a súa "identidade adopta a forma do empresario de si mesmo". En consecuencia, dáselle prioridade por riba de calquera outra cousa ao propio curriculum vitae como "medio de valorización individual" (Gómez, 2022) que, no fin de contas, abrirá as portas de acceso da carreira académica. É lóxico, desde unha perspectiva individualista e racional, que a iso se dediquen os esforzos; e é tamén un lóxico resultado diso que a ampliación do currículum lle acabe dando sentido á actividade académica.

Esta cuestión, ademais do reforzamento dos efectos sistémicos mencionados, ten un efecto devastador nas persoas que sosteñen a actividade académica das universidades: afecta ás súas vidas, á súa saúde, invisibiliza a vulnerabilidade dos corpos (na medida que a penaliza), é unha fonte de malestar e de desarticulación da solidariedade, a cooperación e os coidados (Gómez, 2022). Un efecto, ademais, que acentúa e afonda as desigualdades de xénero, na medida que lles afecta de maneira máis violenta ás mulleres ca a os homes. Son as mulleres as que en maior medida sofren os efectos dun

sistema universitario mercantilizado, as que terminan vendo socavadas as súas carreiras universitarias en moi diferentes formas como o abandono, a expulsión, a exclusión ou a sobreexplotación (Bustelo, de Dios, Pajares, 2021).

Todo o proceso de mercantilización da universidade aquí esbozado entra en aberta contradición co papel que, tradicionalmente, xogou a universidade en elementos tan relevantes para a emancipación como a contribución a construír unha sociedade que se recoñece na idea dos dereitos das persoas, na liberade e na creatividade (Alonso, 2018). É este un papel importante para a contribución da universidade a transformar a realidade desde o pensamento crítico, que quedou practicamente negado e relegado en boa medida como consecuencia do proceso de mercantilización que atravesou a universidade española (Unceta, 2014) e que derivou no capitalismo cognitivo exposto no primeiro capítulo.

Neste contexto, e en boa medida como resultado da lóxica disciplinar e a mercantilización do coñecemento (pero tamén como un mecanismo facilitador destes dous procesos), é necesario atender ao papel que xoga o sistema de avaliación da investigación.

A avaliación da investigación é unha pedra angular na configuración do sistema universitario que tamén apunta a unha lóxica asimétrica entre disciplinas ou campos de coñecemento.

A esta cuestión dedícase o seguinte apartado.

3.1.3. Sobre a avaliación da investigación e a súa centralidade na orientación das universidades

Os elementos anteriores — a rixidez e compartimentalización disciplinar e a mercantilización do coñecemento— están moi estreitamente relacionados coa existencia dun modelo de promoción universitaria que entra en contradición coa incorporación da sustentabilidade entre as preocupacións da comunidade académica, tanto a través da docencia universitaria como da investigación. Este modelo, baseado nun sistema de incentivos e recoñecementos da actividade académica, é determinante para entender como se concretan e reproducen algúns dos límites máis relevantes da actividade académica afectando tanto ao labor docente como investigador.

Se ben, como se abordará posteriormente, este é un fenómeno de carácter global, presenta algúns trazos que no caso da universidade española son moi determinantes.

Un destes trazos é que contamos cun sistema de recoñecemento académico que se asenta fundamentalmente nos procesos de avaliación de marcado carácter mercantilista, tanto na docencia como na investigación. Un sistema, ademais, que lle dá prioridade de forma moi desequilibrada aos méritos investigadores sobre os méritos docentes.

Un sistema que pon no centro o individuo, obviando así o carácter social e interdependente do coñecemento, así como a existencia de moi diferentes condicións e posibilidades froito de diferenzas estruturais que atravesan as carreiras académicas. É dicir, para promocionar na carreira académica, o persoal docente e investigador recibe desde moi pronto unha mensaxe moi clara: os méritos acumulados no campo da investigación son moito máis valiosos ca os méritos docentes.

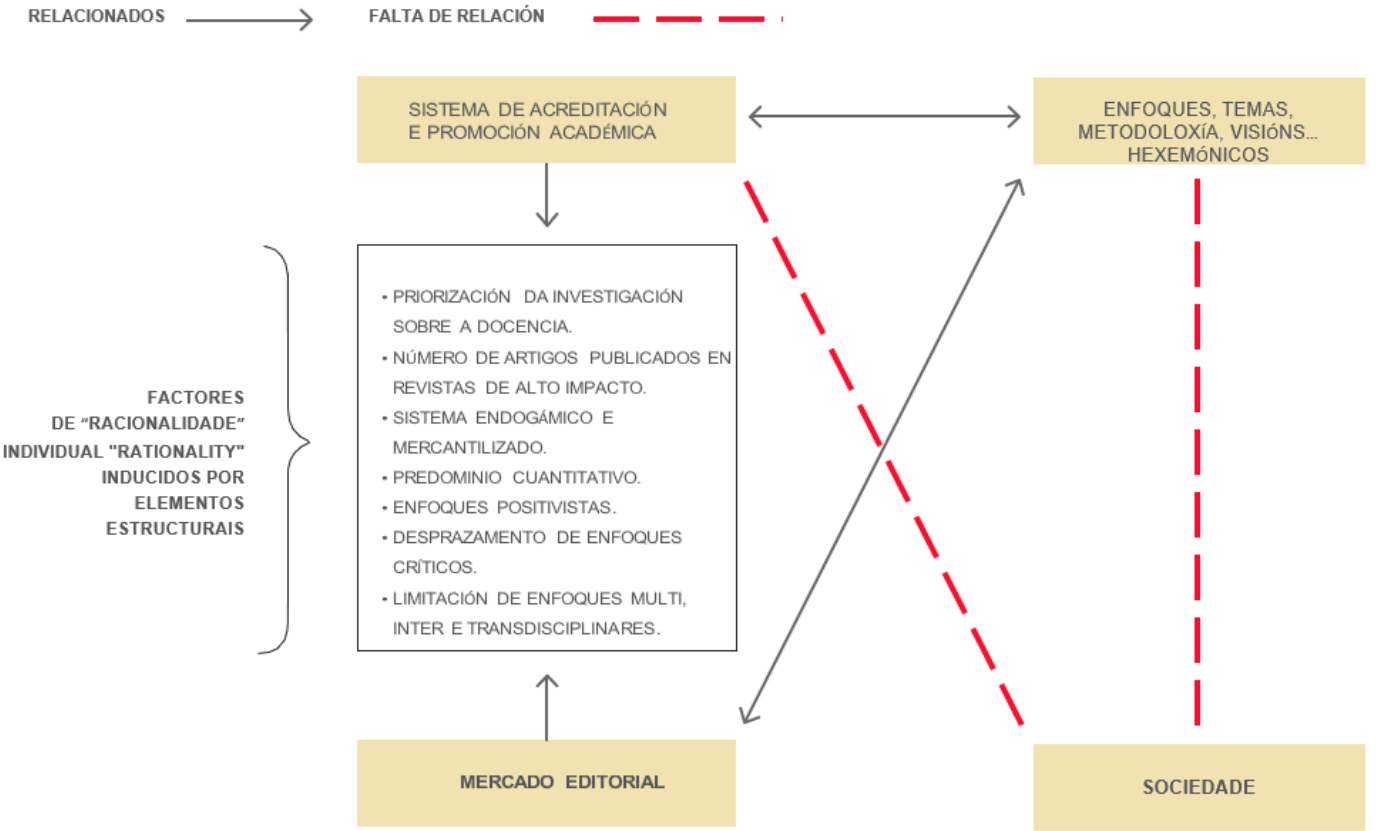
Trátase, así mesmo, dada a súa vinculación co sistema de avaliación da investigación, dun modelo construído sobre criterios produtivistas, moi xerarquizados e que reproducen asimetrías entre áreas de coñecemento, enfoques ou visións. Non se trata de cuestionar, con esta afirmación, a importancia que ten a dimensión pública do traballo de investigación e a importancia da súa publicación en diferentes soportes. Trátase, pola contra, de sinalar a hexemonía do "factor de impacto" como a principal, e practicamente única, medida da calidade da investigación. Tamén se trata, igualmente, de apuntar que este é un dos principais problemas de carácter estrutural que afectan ao traballo académico e limitan a ampliación, revisión e interdependencia epistemolóxica e disciplinar.

Esta afirmación baséase na constatación de que o actual sistema de avaliación da investigación contribúe eficazmente a afondar o ciclo de mercantilización do coñecemento, a fortalecer a unidisciplinariedade e a evitar cuestionamentos e enfoques críticos que, a pesar de estar nas bases das revolucións científicas (Kuhn, 2019), encontran enormes dificultades para guiar traballos de investigación publicábeis en revistas de alto factor de impacto, que cada vez publican traballos menos disruptivos (Park e Funk, 2023).

FIGURA 2

A INFLUENCIA DA AVALIACIÓN DA INVESTIGACIÓN NA ORIENTACIÓN DOS RESULTADOS DO TRABALLO DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

FONTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE AGENJO-CALDERÓN (2020



A figura 2, que se pode consultar na páxina anterior, trata de sintetizar os efectos mencionados , así como a importancia, que o sistema de avaliación da investigación exerce sobre todo o proceso de construción e transmisión do coñecemento. Ilustra como se reforzan as lóxicas de mercantilización e de "crise do coñecemento", entendida esta como unha tendencia cara á simplificación do coñecemento mencionada no apartado anterior (unidimensionalidade, ausencia de visións críticas, universalidade fronte a pluriversalidade, cuantitativismo...).

Esta relación entre a hexemonía do mercado editorial e os seus criterios de calidade coa avaliación da calidade da investigación universitaria estaría a ser clave na definición dos enfoques de investigación e docencia, así como no proceso de hexemonización das visións ortodoxas, a miúdo distantes de criterios de utilidade social.

Este modelo de recoñecemento, por súa vez, baséase de forma moi determinante en méritos vinculados coas áreas de coñecemento, o que contribúe a consolidar a rixidez disciplinar na estrutura da universidade e nos procesos de investigación por voltas desas áreas.

Esta realidade evidencia que, para promover a sustentabilidade da vida desde a universidade, e de maneira particular a través da investigación universitaria, é tan urxente como necesario revisar o sistema de acreditación dos e das académicas, e dos procedementos para o recoñecemento da produción investigadora (Sianes, 2016; ACUP, 2017; Alonso, 2018).

Non parece, polo tanto, moi realista presentar a necesidade de xerar coñecemento crítico e articulado por valores e principios comprometidos coa sustentabilidade sen vinculala á necesidade de revisar o sistema de recoñecemento da produción académica, para a incorporación da contribución da investigación ao desenvolvemento sostíbel, como un criterio de recoñecemento efectivo (SDSN Australia/ Pacific, 2017).

Por súa vez, non é posíbel presentar esta demanda se non se vincula a relación entre o actual sistema de recoñecemento universitario coa deriva mercantilista da universidade. Como formula Koldo Unceta (2014), " a asunción de modelos de xestión e medición da calidade que proveñen do mundo da empresa e que teñen que ver pouco co exame do que a universidade achega á sociedade" (p. 30) sitúase na base desta problemática. Hai que expoñer que esta é unha cuestión sistémica, incorporada na estrutura do sistema universitario, pero cuxa interiorización e reprodución individual é tremendamente eficaz. O persoal docente entendeu e asumiu que este é o escenario sobre o que se desenvolven as carreiras científicas e que a mellor adaptación posíbel será un éxito na carreira académica. Aquí encontramos unha explicación á reprodución desta lóxica mercantilista e produtivista que devén hexemónica na medida que define unha racionalidade utilitarista que acaba por se impor na academia. Pero hai que sinalar que é unha cuestión sistémica e que responde a políticas científicas e universitarias que, ademais, están atravesadas por dinámicas globais que asumiron a existencia de *rankings* de calidade que ordenan a actividade académica e que establecen relacións asimétricas dentro desta, caracterizadas tamén como inxustizas epistémicas, en tanto que valoran ou non o coñecemento en función da súa adecuación.

O resultado é unha elevada competencia inter e intrauniversitaria. Fernández Enguita (2014) sinala, a propósito deste sistema, que:

> ... o resultado é que a carreira investigadora se ve cada vez máis penetrada pola caza e recolección de puntos. Os investigadores mozos e non tan mozos vense empurrados a buscar a unidade mínima publicábel en vez do traballo ou a obra redondos; as revistas indexadas en vez das que chegan ao público que buscan, sexa xeral ou especializado; o tema que promete boa acollida entre os avaliadores, sexa cal for, en vez do que consideran de verdadeiro interese xeral ou persoal. En suma, imponse o que teñen que facer (a necesidade), sobre o que deben ou queren facer —tan importantes como son a ética e a vontade no terreo da investigación...

Puntos e requisitos que non responden a unha lóxica de interese social ou colectivo, senón de interese "publicábel" ou de encaixe no mercado editorial.

Non é de estrañar que este sistema de avaliación da calidade da investigación sexa pouco incentivador de visións críticas fronte aos enfoques dominantes e convencionais. Residen nel, polo tanto, importantes claves para explicar a reprodución das visións hexemónicas e as resistencias ao cambio nas dinámicas académicas nas diferentes ciencias, disciplinas e/ou áreas de coñecemento.

Isto é así na medida que, a partir da lóxica de incentivos e recoñecementos, actúa sancionando determinados enfoques, ámbitos temáticos, posicións epistemolóxicas e propostas teóricas situadas nas marxes académicas, aínda que estes poidan ser de gran relevancia para achegar coñecemento crítico respecto aos problemas da nosa sociedade.

Existe, pola contra, se non unha disociación nas ciencias, si cando menos unha importante distancia entre o recoñecemento académico e a contribución á

transformación social e política no campo da investigación.

Afonda Fernández Enguita (2014) nesta liña discursiva ao expoñer que este "sistema de recoñecemento" fixo a universidade aínda máis endogámica (no sentido de que é unha universidade que se mira a si mesma). Trátase dun sistema, o de acreditación do profesorado, alleo á lóxica de impacto na sociedade, no seu benestar. Afirma Fernández Enguita que, "lonxe de supor unha revolución democrática fronte á vella universidade feudal, trouxo unha universidade máis medieval. Probabelmente menos feudal, pero máis gremial" (2014).

É unha forma dura, pero precisa, de describir a universidade que, dado o seu carácter gremial, apunta á unidisciplinariedade e permite entender o propio papel que a miúdo xogan os departamentos e os grupos de pares como "gardiáns das esencias disciplinares" ou, en termos máis prosaicos, como defensores do corporativismo, do gremialismo. Trátase de lóxicas que penalizan o encontro entre disciplinas, e que desprazan ás marxes as formulacións transversais como os estudos de xénero, desenvolvemento ou sustentabilidade. E, malia que poida resultar obvio á luz deste diagnóstico, son lóxicas que tamén desprazan os métodos colaborativos e transfronteirizos e outros tipos de saberes que son importantes para os procesos de transferencia e aprendizaxe mutua entre a universidade e a sociedade, a política ou o mercado.

Estamos, en definitiva, ante un sistema de avaliación da investigación que inhibe, como sinala Przeworski, riscos intelectuais, dando lugar ao que se desenvolverá despois, caracterizado como efecto empaquetamento (Munk e Snyder, 2005). É pois, un sistema cun importante poder represor, na medida que contribúe a naturalizar o pragmatismo académico sancionando negativamente as visións heterodoxas e cualitativas.
Se ben no caso español este sistema é un problema moi acusado, na medida que é un dos poucos países que conta cun sistema de acreditación externo ás universidades, sería un erro pensar que este é un problema individual ou que acusan só algúns países.

Pola contra, encontrámonos ante un fenómeno global, de carácter sistémico e que afecta de forma crítica a todos os países. Como tal, debe abordarse de forma global e multinivel

Precisamente, poden sinalarse dúas grandes iniciativas de carácter global encamiñadas a presentar unha alternativa ao actual sistema hexemónico de avaliación da investigación: *A Declaración de San Francisco sobre a Avaliación da Investigación* (DORA, polas súas siglas en inglés) e a *Coalition for Advancing Research Assessment* (CoARA).

DORA é unha iniciativa impulsada en 2012, inicialmente por un grupo de editores de revistas académicas, para revisar e transformar os criterios de avaliación da calidade da investigación, resultado da preocupación pola desconexión destes respecto á utilidade social da investigación[13].

Para esta transformación, DORA propón como recomendación xeral "non utilizar métricas baseadas en revistas, como o factor de impacto, como unha medida substituta da calidade dos artigos de investigación individuais, para avaliar as contribucións dun científico individual, ou nas decisións de contratación, promoción ou financiamento". A esta recomendación xeral engade unha serie de recomendacións específicas para as axencias de financiamento e as institucións, e para as editoriais e as organizacións que proporcionan métricas, todas elas orientadas a transformar o modelo de avaliación, para o que a redución do peso do factor de impacto é unha cuestión imprescindíbel.

Esta iniciativa foi crecendo de forma significativa e, na actualidade, está apoiada por máis de 2800 institucións universitarias e académicas, ademais de máis de 20 000 académicas/os en todo o mundo. Entre as institucións encóntrase a ANECA, axencias autonómicas de investigación, universidades españolas e revistas académicas[14].

Pola súa banda, CoARA é unha iniciativa máis recente impulsada por Science Europe e a European University Association. Igual que DORA, nace dunha análise crítica do sistema dominante de avaliación da investigación, pero neste caso a iniciativa ten un espírito propositivo e transformador máis desenvolvido ca a súa predecesora.

Ata a data CoARA é un dos máis importantes foros de traballo e reflexión da comunidade investigadora global e europea para a revisión do mencionado sistema de avaliación da investigación[15]. Aínda que nun estado moi inicial, parte dun "Acordo pola reforma" (*Agreement on reforming Research Assessment*), con data de xullo de 2022. O acordo abarca diferentes ámbitos que parten dunha mesma idea: a avaliación é fundamental para a calidade da investigación, pero esta debe ser reformada. Estes ámbitos son principalmente tres: I) as organizacións e unidades de investigación; II) os proxectos de investigación e III) o dos/as investigadores/as a título individual.

A proposta de CoARA pódese concretar en 10 compromisos fundamentais (CoARA 2022), (cadro 1).

cadro 1
COMPROMISOS DE COARA
FONTE: CoARA (2022).

1. Recoñecer a diversidade de contribucións á investigación e de carreiras na mesma, de acordo coas necesidades e a natureza da investigación.
2. Basear a avaliación da investigación principalmente na avaliación cualitativa, para a que é fundamental a revisión por pares, co apoio dun uso responsábel de indicadores cuantitativos.
3. Abandonar o uso inadecuado na avaliación da investigación das métricas baseadas en revistas e publicacións, en particular o uso inadecuado do Factor de Impacto das Revistas (JIF) e o índice h.
4. Evitar o uso de clasificacións de organizacións de investigación na avaliación da investigación.
5. Comprometer os recursos necesarios para reformar a avaliación da investigación co fin de lograr os cambios organizativos comprometidos.
6. Revisar e desenvolver criterios, ferramentas e procesos de avaliación da investigación.
7. Sensibilizar sobre a reforma da avaliación da investigación e proporcionar unha comunicación, orientación e formación transparentes sobre os criterios e procesos de avaliación, así como sobre o seu uso.
8. Intercambiar prácticas e experiencias para permitir a aprendizaxe mutua dentro e fóra da Coalición.
9. Comunicar os progresos realizados na adhesión aos Principios e a aplicación dos Compromisos.
10. Avaliar as prácticas, os criterios e as ferramentas baseándose en probas sólidas e no estado actual da investigación sobre a investigación, e facer que os datos estean dispoñíbeis abertamente para a recompilación de probas e a investigación.

Pero o certo, como xa se sinalou, é que as disfuncións e distorsións deste sistema non remiten só a unha cuestión internacional e de carácter global. Afecta de maneira directa, aínda que diferenciada, a cada país, organismo, universidade... Mesmo ten unha dimensión persoal, respecto ao posicionamento que cada individuo asume á hora de dialogar coa estrutura. Isto non significa que as solucións poidan vir desde a acción individual e o voluntarismo. Trátase, principalmente, de abordar o problema como un problema de acción colectiva, tanto en termos institucionais, como nacionais ou globais.

No caso concreto de España vólvese fundamental abordar un proceso de revisión da avaliación da investigación, xa que, como se mencionou, é un dos poucos países que

conta cun proceso de avaliación externo ás universidades, o que implica que este problema se volva máis acusado e dobremente complexo.

Aos elementos sinalados debérase engadir a necesidade de incorporación dun marco de avaliación colectiva baseado no traballo de grupos de investigación, departamentos
ou institucións de investigación, fronte ao actual modelo individualista e competitivo.

En definitiva, avanzar non só cara a un modelo máis racional, cualitativo e desmercantilizado, senón tamén cara a un modelo que, lonxe de descansar sobre a idea de mérito "individual" dos/as investigadores/as, se centre na idea do mérito colectivo, comunitario e social, moito máis acorde coa produción social do coñecemento.

3.2. Efectos e consecuencias dos límites e determinantes estruturais

A propia análise dalgúns dos trazos do noso sistema universitario xa foi resaltando diferentes efectos que dificultan as transformacións epistemolóxicas, políticas e institucionais que son necesarias para que a universidade alcance un compromiso decidido coa sustentabilidade da vida. Dificultades que teñen o seu correlato no exercicio da docencia universitaria, tal e como se aborda no próximo capítulo deste traballo. Antes de abordar esa parte, convén que nos deteñamos con algo máis de detalle nalgúns dos efectos que socavan o compromiso coa sustentabilidade da vida provocados polos límites e determinantes estruturais analizados. Límites e determinantes estruturais que son de especial importancia para coñecer o acantoamento das cuestións vinculadas coa sustentabilidade no sistema universitario en xeral, e na docencia en particular. Centrámonos en catro efectos que, sen ser os únicos, dada a súa importancia, merecen unha atención especial.

3.2.1. Efecto hexemonizador

O primeiro destes efectos poderiámolo denominar *efecto hexemonizador* dos enfoques académicos resultado da influencia do sistema de incentivos académicos que determina as carreiras do persoal docente e investigador. Sostemos que a relación entre o sistema de incentivos de avaliación da investigación e a súa centralidade na promoción da carreira académica ten un efecto determinante nos enfoques dominantes e convencionais. É esta unha cuestión que ofrece claves importantes para explicar as visións hexemónicas e as dinámicas de resistencia ao cambio (epistemolóxico, teórico e metodolóxico tanto no terreo da investigación como no da docencia) no conxunto do sistema universitario en xeral, e nas diferentes ciencias, disciplinas ou áreas de coñecemento en particular.

Este sistema de incentivos —baseado en acreditacións, méritos e recoñecementos que deron lugar a relacións de competencia feroz, a unha tendencia cara á hiperespecialización, a unha sorte de mercado elitista de publicacións científicas e a un desprazamento da docencia a un lugar subordinado na carreira docente e investigadora— está atravesado por lóxicas mercantilistas e produtivistas que son resultado, e á vez derivan, nunha "crise de coñecemento" entendida como unha tendencia cara á simplificación do coñecemento, caracterizado maioritariamente por unha marcada unidimensionalidade, pola ausencia de visións críticas, polo predominio de visións universalistas fronte á idea de pluriversalidade, por unha hexemonía do positivismo e o "obxectivismo" fronte a unha realidade ontoloxicamente cambiante...

Esta relación entre produtivismo, mercantilización e crise do coñecemento estaría sendo clave tanto na definición dos enfoques de investigación e docencia, como no proceso de hexemonización das visións ortodoxas nas que a sustentabilidade ten un difícil acomodo.

Este efecto "hexemonizador" non só ten efectos nas dinámicas da xeración de investigación e no tipo de coñecemento resultante. É un problema tamén con implicacións políticas, xa que nos está afastando de moitas das preguntas e respostas de investigación que nos reclama un contexto de crise sistémica. As transformacións que esixe este contexto son amplas, complexas e profundas. Trátase de cambios que afectan a esferas tan diferentes e relevantes coma a orde internacional, as relacións de poder, a organización social, a relación coa natureza ou o modelo de produción e consumo. Trátase de cuestións que esixen unha mirada colectiva ampla e unha vontade real de cambio que non será posíbel sen unha base de coñecemento para decantar esa mirada e vontade. Sen unha ciencia que asuma que nesa encrucillada inter e transdisciplinar reside un dos principais desafíos para poder construír respostas adecuadas a un contexto de crecente complexidade (Innerarity, 2019).

3.2.2. Efecto empaquetamento

O segundo, inspirándonos en Przeworski, poderiámolo chamar *efecto empaquetamento*, na medida en que existen numerosas dinámicas que conducen a afondar na fragmentación e na unidisciplinariedade como forma de avanzar no coñecemento e na carreira académica. Todo iso a pesar do evidente afondamento das interdependencias resultado de décadas de globalización. Non é de estrañar que a sustentabilidade, que demanda unha aproximación multi, inter e poderiamos afirmar que transdisciplinar, non saia ben parada dentro dese empaquetamento. Nunha entrevista, dicía o politólogo polaco que:

> ... os estudantes de posgrao e os profesores asistentes aprenden a empaquetar as súas ambicións intelectuais en artigos publicábeis por unhas cantas revistas e a evitar todo o que poida parecer unha postura política. Este profesionalismo produce coñecemento a partir de preguntas formuladas de maneira moi estreita, pero non temos foros para dar a coñecer o noso coñecemento fóra da academia; de feito, non nos comunicamos sobre política nin sequera entre nós mesmos... (Munk e Snyder, 2005)

Convén recalcar, aínda a risco dunha excesiva reiteración en exceso, que o efecto "empaquetamento" non se refire á necesaria especialización disciplinar que o coñecemento da realidade esixe. Ten máis que ver, pola contra, coa tendencia a sacrificar o diálogo e o intercambio entre disciplinas a favor dunha férrea defensa da capacidade omnicomprensiva da propia disciplina.

Compleméntase, ademais, coa tendencia a unha micro especialización no interior das disciplinas científicas inducida polo mercado editorial e as características do sistema de avaliación da investigación.

É esta unha realidade coa que a habitualmente lidan os/as académicas nas súas carreiras, cuxo efecto non só se evidencia en liñas de investigación e orientación de publicacións, senón tamén nos propios plans de estudo e propostas docentes nos que a sustentabilidade ocupa, no mellor dos casos, un lugar periférico.

3.2.3. Efecto homoxeneizador

Pódese falar, en terceiro lugar, dun *efecto homoxeneizador* que actúa estandarizando as traxectorias profesionais do persoal docente e investigador. Varios elementos dos sinalados, como o sistema de avaliación da investigación que rexe os procesos de acreditación e o conseguinte desprazamento da docencia, tenden a xerar unha "homoxeneización" nos perfís académicos.

A principal causa deste efecto reside no feito de que os docentes reciben ao longo da súa traxectoria académica, como se mencionou anteriormente, a mensaxe de que a docencia non pode ocupar as principais preocupacións e ocupacións, porque isto suporá unha perda de capacidade competitiva nun ámbito que se volveu radicalmente competitivo. Sen dúbida, unha dura mensaxe na liña de flotación da vocación docente que move a moitas persoas a se vincularen coa academia.

Dedicar tempo a preparar materias, a establecer e cultivar as relacións co alumnado, a atender as súas demandas e necesidades académicas e intelectuais —non digamos xa vitais, cando os tempos da pandemia nos mostraron con claridade como a saúde ou as condicións socioeconómicas son determinantes para o desenvolvemento académico e intelectual—, a corrixir o traballo realizado polo alumnado, a preparar prácticas, a desenvolver proxectos de innovación docente ou a formarnos como docentes percíbese como unha molestia e unha carga que resta oportunidades, a excepción daqueles casos nos que a vocación docente acaba derivando practicamente nunha actitude militante.

É todo un paradoxo que o esforzo pola mellor realización dunha parte central do traballo dos docentes supoña unha penalización para facer ese traballo, pero o sistema universitario produce esta realidade.

Como expón Ken Bain (citado en Gutiérrez, 2022), existen numerosas formas de ser bo ou boa docente. Pódese ser un bo docente nun campo determinado sendo un/ha investigador/a de referencia, pero pódese ser igualmente un excelente docente tendo un amplo e profundo coñecemento dese campo froito do estudo das achegas doutros/as colegas. Pódese facer unha pésima docencia —seguramente todas as persoas que pasasen polas aulas universitarias o poderán acreditar— sendo unha referencia na investigación nun campo determinado. En todos os casos, poderase ser mellor docente co tempo e recursos para cultivar e desenvolver habilidades fundamentais para exercer a docencia, e con dispoñibilidade de tempo suficiente para aplicalas no exercicio da docencia.

Non obstante, algunhas das características do actual sistema universitario —e unha vez máis topámonos co actual sistema de promoción académica que gravita sobre a avaliación da investigación— condiciona enormemente os perfís que chegan a lograr unha praza universitaria e determina moito o "éxito" das carreiras académicas. Parte do que Ken Bain cualifica como trazos "dun bo profesor" —aquel docente que, ademais de coñecer en profundidade o seu campo de estudo, dedica o seu tempo a se facer preguntas, e a poñelas en práctica, sobre como aborda e exerce a docencia, para que o fai, como a reciben os seus estudantes, como se relaciona cos seus estudantes, como os avalía, e como se avalía a si mesmo/a, entre outras cuestións (Bain, 2005)— non entran dentro das preocupacións que o actual sistema recoñece de forma prioritaria. De facto, sanciónaas negativamente, xa que neste contexto os/as académicos vense tentados a descoidar o seu perfil docente ou, cando menos, a non priorizar a aprendizaxe para o desenvolvemento de capacidades docentes. A docencia, pola contra, é valorada principalmente a partir de criterios cuantitativos relacionados co número de horas impartidas e o número de horas dedicadas a realizar cursos ou seminarios de formación docente. Estes elementos, lonxe de incentivar a aprendizaxe e a mellora do labor docente, favorecen un perfil moi determinado: produtivo e adaptativo.

3.2.4. Efecto centrífugo

Un cuarto efecto encontrámolo na expulsión de determinados campos de coñecemento e postulados críticos, como o da sustentabilidade, nos plans de estudo das ciencias sociais e as preocupacións reflectidas nas liñas de investigación de científicos/as sociais.

Este efecto centrífugo, que afasta a sustentabilidade do núcleo dos exercicios da docencia e a investigación, dos plans de estudo nos graos e nos dobres graos, está relacionado coa compartimentación das áreas de coñecemento, pero tamén coa ausencia dunha adecuada transversalización.

Neste sentido, unha idea recorrente tanto na literatura como nos discursos analizados é a ausencia dunha mirada de conxunto e coherente sobre a sustentabilidade. Nisto coinciden, ademais, visións que proveñen de diferentes graos. Non é que a sustentabilidade non estea presente nos graos, senón que cando aparece faino de forma moi fragmentaria. Aínda que hai contidos de desenvolvemento sostíbel en moi diversos estudos, non hai por regra xeral ningún tipo de conexión en como se aborda isto nas diferentes materias. Non hai un "armazón" nin unha coherencia respecto á abordaxe do desenvolvemento sostíbel na maioría dos graos de ciencias sociais das universidades españolas.

Reflexo disto é que a maioría das ocasións nas que os/as docentes incorporan esta temática, fano como un tema a tratar ao final dos cursos, como un engadido final ao programa das materias para ser abordado se é que dá tempo a iso. Pode parecer esta unha cuestión anecdótica ou puntual, pero sinálase aquí porque evidencia a tensión entre as necesidades observadas polos/as docentes, as restricións para a súa abordaxe impostas polos límites estruturais mencionados anteriormente e o seu reflexo en propostas docentes baseadas en plans de estudo e fichas docentes cegas ás cuestións de sustentabilidade.

Na actualidade, a inclusión das cuestións relacionadas coa sustentabilidade responde á iniciativa individual, voluntaria e, a miúdo, voluntarista. Non deixa de reflectir unha escasa importancia incluso para os/a docentes con maior vontade e compromiso, que

tenden a relegalas a un lugar secundario das súas materias.

É este un efecto, coma os anteriores, que responde a unha natureza histórica e estrutural. A súa transformación, polo tanto, debe atender a unha mirada estrutural. É especialmente relevante apuntar esta idea nun contexto no que, como sinala Francois Vallaeys (2022), os intentos de romper cunha ríxida lóxica disciplinar, de transversalizar enfoques, miradas... de apostar pola inter e transdisciplinariedade son moi limitados, solitarios e con poucos resultados. É preciso, fronte a isto, reclamar unha aproximación estrutural, e a única forma de o facer é "accionando pancas de cambio", o que pasa, necesariamente, pola "xestión de políticas realmente transversais como, por exemplo, a política de calidade e acreditación" (Vallaeys, 2022, p. 43). Trátase, con iso, de xerar as condicións de posibilidade para transformar a práctica docente. Para iso, indubidabelmente, é fundamental, como aborda o seguinte capítulo, reflexionar e transformar, nas condicións actuais, a práctica docente desde a reflexión e práctica crítica sobre o noso traballo docente.

4. Algúns apuntamentos para transformar a docencia: por onde comezar?

Este traballo de investigación tamén explora as principais implicacións que o actual contexto de crise sistémica e unha lectura transformadora da Axenda 2030 poden ter para a docencia. Neste sentido, resulta suxestivo rescatar algunhas preguntas recorrentes que poden servir para enmarcar e orientar a reflexión e a análise: que é educar?, cal é o lugar e a función do docente no contexto actual de crise multidimensional?, como xerar espazos de aprendizaxe emancipadores, e transformadores?, como facilitar a articulación entre a universidade e outros espazos de aprendizaxe como as comunidades, o tecido social, etc.?... Ou a pregunta fundamental que, segundo Garcés (2020), nos deberiamos facer como sociedade: como queremos ser educados e educadas?, pois, como sinala a autora, "todos somos aprendices no taller onde se ensaian as formas de vida posíbeis".

Tomando como referencia estas preguntas, a continuación recóllense algúns apuntamentos que poden servir como punto de partida para reflexionar sobre a imprescindíbel transformación da docencia universitaria no contexto de crise sistémica actual, que reclama un firme compromiso coa sustentabilidade da vida.

4.1. Educar para transformar unha orde hexemónica que ameaza a sustentabilidade da vida

En primeiro lugar, cómpre preguntarse que é ou para que educar. Existen diferentes formas de entender a educación. O debate pedagóxico actual está dominado por visións da educación que responden a lóxicas instrumentais que destacan a súa función adaptativa e que, en termos xerais, responden ao obxectivo principal de lle ensinar ao alumnado a se adaptar á sociedade da que forma parte aprendendo a se desenvolver nun futuro que se asume como imprevisíbel e cargado de incerteza. Simplificando a argumentación, considérase que, nun mundo crecentemente complexo e incerto, é necesario dotarse de capacidades e competencias para se adaptar aos cambios. Son, así, formas de entender a educación que asumen a orde establecida como dada e poñen o foco en desenvolver aprendizaxes que permitan

unha adaptación continua ante un futuro cambiante e incerto (Garcés, 2020); e que están, polo tanto, ao servizo de manter esa orde.

Tamén existen formas de entender a educación desde perspectivas críticas, emancipadoras, que conciben a educación como aprender a pensar e construír, colectivamente, futuros comúns. É dicir, que teñen como obxectivo principal aprender a comprender a realidade para transformala: pensar e construír outros futuros posíbeis fronte a aprender a adaptarse a futuros que deseñan outros (Garcés, 2020; 2022).

Ou, noutras palabras, adquirir saberes que nos permitan cambiar de rumbo, construír outros horizontes viábeis e desexábeis nos que "caiban todas as vidas" (Herrero, 2022, p. 14).

A educación pode ter, deste xeito, un carácter domesticador o emancipador, estar ao servizo da reprodución da orde neoliberal vixente ou da súa transformación, e os esforzos da comunidade educativa influirán en sobre cal destas lóxicas prevalece nas prácticas pedagóxicas (Giroux, Rivera-Vargas & Neut, 2022). Herrero (2022) formúlao nestes termos:

> ... educar as persoas para lexitimar o modelo actual, loitar por se situar nel da forma máis vantaxosa posíbel, resignarse e autoculparse —ou culpar a outros— do fracaso individual. Ou educar para que as persoas comprendan os grandes desafíos que xa temos diante e adquiran valores, habilidades e coñecementos que lles permitan organizarse para afrontalos... (p. 14)

Nunha liña complementaria, resulta especialmente útil e ilustrativa a proposta de Díaz-Salazar (2015), que distingue tres modelos tipo dominantes de universidade: o modelo tecnocrático e neoliberal, que é o maioritario e o máis funcional á "reprodución antiecolóxica do modelo de produción e organización social" hexemónico; o modelo humanista e liberal social, cuxo principal obxectivo é "formar elites profesionais cultas e filantrópicas"; e o modelo liberador e transformador, que trata de contribuír ao cambio ecosocial.

Tomando estas formulacións como punto de partida, poderíase afirmar que o obxectivo último que debe orientar unha educación acorde cunha lectura ambiciosa da Axenda 2030 é a transformación da orde hexemónico, unha orde baseado no crecemento económico ilimitado e, por tanto, incompatíbel coa sustentabilidade da vida.

Unha orde hexemónica resultado, en parte, do fallo epistémico presentado nas primeiras páxinas e que se exemplifica ben na omnipresencia da visión neoclásica da economía, que por súa vez se consolida sobre un sistema universitario construído a partir da xerarquía e compartimentación disciplinar. Así pois, unha Axenda 2030 transformadora esixe necesariamente unha educación crítica, dirixida, como sosteñen Garcés et al. (2022), a aprender a imaxinar, pensar e construír xuntas outros futuros, xustos, sostíbeis e feministas.

Segundo Giroux, Aguayo e Rivera-Vargas (2022), o neoliberalismo é un "sistema de produción de obxectos e un sistema de produción de suxeitos" (p. 41). É dicir, non constitúe só un sistema de produción, circulación e consumo que xera pobreza, desigualdades e degradación dos ecosistemas, senón que tamén conduce a unha subxectividade e a unha configuración das relacións sociais que promove a súa reprodución e expansión. Así, o modelo de acumulación hexemónico necesita dunha subxectividade social baseada na aceptación e na resignación ante a precariedade, na indiferenza social ante los problemas comúns, na falta de empatía.

As visións e estratexias educativas predominantes, deseñadas desde unha lóxica adaptativa, dirixidas a ensinar e dotar de capacidades e competencias ao alumnado a adaptarse a un contexto incerto e cambiante, contribúen a construír esa subxectividade, ao asumir e normalizar a situación de crecente incerteza e precariedade que xera o sistema. Tamén promoven unha visión individualista da sociedade, ao dar por sentado que é responsabilidade de cada individuo aprender a adaptarse a unha incerteza e precariedade que, en certo modo, se asume que chegaron para ficar. Así mesmo, as propostas pedagóxicas que non cuestionan nin axudan a comprender as estruturas que xeran as desigualdades e inxustizas alterando os ecosistemas contribúen a xerar desafección e a desmobilizar unha acción colectiva transformadora; así como limitan e pechan ("clausuran"), polo tanto, as posibilidades de transformación do modelo de desenvolvemento hexemónico.

Neste sentido, segundo Garcés e Herrera (2022), un dos principais problemas da educación na actualidade é "a distancia entre a intelixencia funcional e a emancipación da intelixencia", entendida a emancipación da intelixencia como a "capacidade de nos relacionar con problemas comúns mediante un pensamento propio" (pp. 37-44). O sistema educativo actual produce de forma maioritaria intelixencias capaces de xestionar unha gran cantidade de información e de priorizala, pero, ao mesmo tempo, irreflexivas, é dicir, incapaces de pensar, de dotar de sentido esa información relacionándoa coa "experiencia propia e compartida". Xera, así, "unha masa de servos intelixentes", con coñecementos estandarizados e dificultades para pensaren por se mesmos.

Giroux, Rivera-Vargas e Neut (2022) expoñen que, fronte a esta pedagoxía "clausuralista", que, como mencionabamos, pecha as posibilidades de transformación, é necesaria unha "pedagoxía de ruptura e posibilidade", unha "pedagoxía cosmopolita, imaxinativa, afirmativa do público" , que permita conectar os problemas privados co público e promova o compromiso coa transformación do mundo que habitamos, que permita "afrontar o futuro como un problema colectivo" (p. 33). Segundo os autores, esta pedagoxía debe partir da premisa de que o presente constitúe o desenlace de loitas e disputas pasadas e, polo tanto, o futuro constituirá o desenlace de disputas despregadas no presente. O presente e o futuro poden ser, por

tanto, modificados, e a educación debe constituír un espazo de construción doutros futuros tendo como obxectivo principal formar persoas que decidan e constrúan colectivamente o seu futuro. Neste sentido, Garcés et al. (2022) destacan a importancia do común e o problemático en toda aprendizaxe.

Calquera proceso educativo cun obxectivo emancipador esixe asumir o conflito, problematizar a realidade para comprendela e transformala xunto con outros. Enfrontar os problemas como unha posibilidade para construír xuntas futuros diferentes.

No contexto actual de crise sistémica, o enfoque de sustentabilidade da vida constitúe, como expón Herrero (2022), un marco de referencia fundamental desde o que pensar e presentar outras formas de organización social e da propia educación. De acordo con isto, un reto fundamental que se formula é como contribuír desde a docencia a xerar procesos de aprendizaxe que faciliten unha comprensión adecuada e crítica dos desafíos actuais e proporcionen coñecementos, enfoques e miradas para incidir e transformar a realidade e o modelo de "desenvolvemento" hexemónico para facelo compatíbel coa sustentabilidade da vida. O gran reto para o profesorado será, así, como acompañar o alumnado para que poida comprender e darlle sentido á súa realidade , así como construír e imaxinar formas alternativas de vida e organización social (Garcés et al., 2022, p. 3) que sexan sostíbeis, xustas e feministas. Un reto que, de acordo co exposto nos apartados anteriores, parece ir en sentido oposto ás tendencias que foron ganando protagonismo na universidade nas últimas décadas.

4.2. Repensar o currículo

Un elemento fundamental na transformación da docencia ten que ver co currículo, é dicir, cos contidos que se imparten. A este respecto, pode resultar interesante preguntarse, como expón Herrero (2022), se "aprendemos cousas que van en contra da nosa propia supervivencia" (p.15) e reflexionar sobre como avanzar cara a unha educación que nos proporcione os saberes necesarios para transformar un modelo que nos conduce ao colapso ecolóxico, e que, segundo Garcés (2023) nos sitúa ante unha lóxica que nega a mesma posibilidade do futuro. Algo imprescindíbel e urxente se consideramos, ademais, a crecente complexidade da realidade —resultado, entre

outros, dos procesos de transnacionalización e intensificación das interdependencias en múltiples ámbitos—, o que foi aumentando a brecha que existe entre o que se ensina e o que, desde esta perspectiva, se debería ensinar.

Neste sentido, considérase necesaria unha revisión dos plans de estudo para integrar de forma transversal o enfoque de sustentabilidade da vida, de modo que se facilite un xiro epistemolóxico en liña co que se expuxo no primeiro apartado deste traballo. Unha revisión para incorporar as achegas das teorías críticas e miradas fundamentais para comprender mellor a realidade e os procesos de desenvolvemento, de cambio social, político... e actuar sobre eles. Achegas como as provenientes da sustentabilidade ecolóxica, o biocentrismo, a inter e transdisciplinariedade, a interculturalidade, a decolonialidade e o cosmopolitismo, entre outras posíbeis.

Como se manifesta no apartado anterior, fronte á tendencia xeneralizada cara á simplificación do coñecemento, cun predominio da unidimensionalidade e o universalismo occidentalocéntrico, a ausencia de visións críticas e a hexemonía do positivismo e o "obxectivismo", é necesaria unha apertura epistemolóxica e un diálogo entre saberes e disciplinas.

Do mesmo modo, non só é necesario revisar o currículo explícito, senón tamén o currículo oculto que existe en todo proceso formativo (Giroux, Aguayo e Rivera-Vargas, 2022). En particular, aínda que non unicamente, dos discursos antiecolóxicos, heteropatriarcais e coloniais, entre outros, implícitos e agochados tras os contidos que se imparten e que contribúen a reproducir a orde imperante. Ocultación que constitúe un magnífico exemplo de inxustiza epistémica. A aceptación acrítica do crecemento económico como obxectivo principal da economía e da sociedade, a asunción dunha única idea lineal de progreso, ou a invisibilización da crise ecolóxica, dos traballos de coidados e da importancia do colectivo son só algúns exemplos de ideas hexemónicas que se dan por sentadas no ensino de múltiples materias e que subxacen a gran parte dos plans de estudo de distintos niveis educativos na maior parte dos países do mundo (Herrero, 2022).

Nun esforzo por comezar a avanzar nesta dirección, Herrero (2022) propón sete eixes (cadro 2) a través dos cales desenvolver un itinerario educativo que poña no centro a sustentabilidade da vida que, aínda que pensados para a escola, poden resultar de interese, cando menos algúns deles, como insumos en procesos de reflexión e revisión dos currículos dos estudos superiores: colocar a vida no centro da reflexión e da experiencia; vincularse ao territorio próximo; alentar a diversidade; tecer comunidade e reinventar o colectivo; aprender e recuperar saberes que achegan á sustentabilidade; recoñecer e denunciar o modelo de maldesenvolvemento; e pór en marcha proxectos e experimentar alternativas.

CADRO 2. (CONTINÚA NA PÁXINA SEGUINTE)

POSÍBEIS EIXES PARA UN CURRÍCULO QUE POÑA NO CENTRO A SUSTENTABILIDADE DA VIDA SEGUNDO HERRERO (2022)

FONTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE HERRERO (2022, PP.129-144).

1. COLOCAR A VIDA NO CENTRO DA REFLEXIÓN

- Coñecer, comprender e valorar as diferentes formas de vida e recoñecernos como seres eco e interdependentes.
- Comprender o metabolismo social: as necesidades enerxéticas, de terra, auga, e recursos naturais, entre outros, o seu uso, control e reparto desigual e os conflitos inherentes; a súa mercantilización; a xeración e tratamento de residuos.
- Recoñecer a importancia estrutural dos coidados para a vida e coñecer a débeda de coidados entre xéneros, clases sociais e centro periferia que sustenta o funcionamento do sistema económico actual.

2. VINCULARSE CO TERRITORIO PRÓXIMO

- Importancia de fomentar modos de organización económica e social centrados no territorio, menos contaminantes e consumidores de enerxía e recursos.
- Conectar os centros educativos co exterior: saír do campus e colaborar (e deixar entrar) outras experiencias, colectivos e iniciativas, potenciar espazos compartidos por distintos tipos de saberes e sensibilidades.
- Responsabilizarse dos territorios, coñecer e cuantificar os seus límites.
- Recoñecer a importancia da suficiencia e o non espolio doutros territorios.

3. ALENTAR A DIVERSIDADE

- Comprender a diversidade como o elemento que fai posíbel a vida.
- Tomar en consideración e coñecer as diferentes culturas e formas de pensar, os estudos e movementos decoloniais.
- Promover o respecto e integración da diversidade funcional, de orientación sexual, de xénero, racial, etc.

CADRO 2. (CONTINUACIÓN)

4. TECER COMUNIDADE E REINVENTAR O COLECTIVO

- Construír comunidades de aprendizaxe conectadas e implicadas con outros actores sociais e colectivos, que establezan relacións e redes e fomenten experiencias de traballo colectivo.
- Recoñecer e proporcionarlle protagonismo ao alumnado, ás súas experiencias, saberes, opinións.

5. APRENDER E RECUPERAR SABERES QUE ACHEGAN Á SUSTENTABILIDADE

- Dar protagonismo a coñecementos, saberes e experiencias prácticas que, desde unha mirada holística, contribúan a unha cultura de autosuficiencia, acorde cun mundo de recursos finitos.

6. RECOÑECER E DENUNCIAR O MODELO DE MAL DESENVOLVEMENTO

- Comprender en profundidade e desde unha perspectiva crítica o modelo de desenvolvemento hexemónico, identificar as relacións causa-efecto que se encontran detrás dos principais problemas actuais e asignar responsabilidades.
- Tomar en consideración e coñecer as diferentes culturas e formas de pensar, os estudos e movementos decoloniais.

7. POÑER EN MARCHA PROXECTOS E EXPERIMENTAR ALTERNATIVAS

- Reflexionar e imaxinar futuros alternativos que poñan a vida no centro.
- Coñecer e/ou poñer en marcha alternativas que permitan avanzar nesa dirección.

Cabe sinalar que o desafío de transformar o currículo é enorme e enfronta múltiples dificultades que enraízan con cuestións estruturais, moitas delas analizadas nos apartados previos, como os diferentes límites que, como se describiu, caracterizan o sistema de coñecemento, científico e universitario na actualidade e a relación dialéctica que existe entre a disciplinariedade e o desenvolvemento das estruturas universitarias; o proceso de mercantilización nas súas múltiples vertentes, que orienta a investigación e condiciona as prioridades do persoal docente e investigador de acordo con criterios de valor comercial e instrumental fronte ao seu valor político e de transformación social; ou un sistema de avaliación que premia visións e propostas teóricas ortodoxas e reforza a tendencia cara á simplificación do coñecemento.

4.3. Docentes para a sustentabilidade da vida[16]

Como se analiza previamente, a influencia dos procesos de mercantilización na universidade está contribuíndo a unha priorización do valor comercial e instrumental do coñecemento fronte ao seu valor político e de transformación social. Como parte deste proceso, na actualidade existe unha propensión a considerar o persoal docente como transmisor "neutral" dun "coñecemento obxectivo". Cada vez máis, enténdese que a función do profesorado non é ensinar, senón acompañar, tutelar, coordinar, xestionar grupos de estudantes que autoemprenden e autoxestionan as súas aprendizaxes (Garcés, 2020; Giroux, Rivera-Vargas e Neut, 2022). Giroux, Aguayo e Rivera-Vargas (2022) descríbeno de modo moi ilustrativo como facer de "cinta transportadora de coñecemento" (p.51) conceptual e práctico. Esta forma de entender o papel que o profesorado debe desempeñar supón unha desactivación política do docente.

Cando falamos dunha “desactivación política” referímonos á idea que parece terse instalado por volta da docencia universitaria, e moi claramente nas ciencias sociais, segundo a cal calquera posicionamento político no exercicio da docencia actúa socavando a obxectividade, e por tanto deslexitimando, o labor docente. Resulta paradoxal esta asunción, xa que o labor do/a docente consiste en boa medida na transmisión de coñecementos teóricos sobre os que se asentan as propostas políticas. Tan desacertado coma o feito de asumir que todas as teorías son igualmente válidas para explicar os fenómenos sociais, políticos ou económicos, sería afirmar que os/as docentes non deben asumir posicionamentos políticos, cando precisamente estes derivan da afirmación dunhas teorías sobre outras. Ademais, invisibilizar eses posicionamentos políticos para facelos pasar por unha neutralidade académica sería irresponsábel nun contexto de crise sistémica que esixe riscos intelectuais.

Poderiamos pensar nun docente que entra na aula sen unha aproximación teórica para a explicación do obxecto de estudo das súas materias e descoñecendo (ou invisibilizando) as implicacións políticas desa aproximación como nun panadeiro que trata de facer pan sen saber como se comportan a fariña, a auga e o fermento cando entran en contacto a determinadas temperaturas. Nun mundo neoliberal e fordista ambos poden estar ganándose a vida, pero simplemente poderían reproducir técnicas (pedagóxicas ou de panificación) sen cuestionalas nin producir novidades a partir da súa creatividade, reflexión ou investigación. Isto sería, indubidabelmente, moito máis contraditorio e alarmante no primeiro caso.

Para as pedagoxías emancipadoras, en cambio, o papel dos e das docentes é fundamental e considéranse actores sociais que traballan co horizonte de abrir as posibilidades de transformar o futuro.

Son, por tanto, un suxeito político e politizante, que toma partido e estimula que outros e outras adopten posturas ante os principais problemas e debates actuais e as súas consecuencias (Giroux et al., 2022). No seu exercicio como docentes é clave, por tanto, o pensamento crítico, tanto en contidos como nas formas de transmisión, e a perspectiva de sustentabilidade da vida. É, deste xeito, necesario impulsar iniciativas que promovan a formación neste tipo de enfoques e perspectivas e faciliten a súa integración na práctica docente (Herrero, 2022).

Pero non só é importante incorporar o pensamento crítico e a perspectiva de sustentabilidade da vida. Tamén é fundamental abandonar os múltiples nesgos (antiecolóxicos, heteropatriarcais e coloniais, entre outros) que con frecuencia existen na docencia universitaria, tanto en contidos como noutras prácticas máis sutís como no trato co alumnado, cando por exemplo se utiliza unha linguaxe non inclusiva, ou nas competencias que se transmiten explícita e implicitamente (emocionais, afectivas, tipos de liderado, prácticas de coidados, compromiso social, etc.).

Así mesmo, desde diversos ámbitos constátase que o alumnado ten unha crecente sensación de falta de sentido no que lles ensinan na universidade, de que se lles ofrece un coñecemento descontextualizado que pouco ten que ver cos seus intereses e co que lles pasa; de que o que se ensina está desconectado da realidade, de que non serve para comprender cabalmente os principais problemas económicos, políticos, sociais e ecolóxicos que afrontamos e actuar para abordalos (Herrero 2022; Rivera Vargas et al., 2022).

Unha aprendizaxe significativa implica interiorizar, apropiarse dos contidos, sentirse afectado, adquirir unha voz propia. Diversas investigacións permiten constatar que "aprender é contextual, biográfico e corporeizado" e está mediado por "intra-

accións[17] entre as persoas e a materialidade do mundo do que forman parte" (Rivera Vargas et al., 2022, p. 57).

Ensinar con sentido implica tomar en consideración as opinións e necesidades, experiencias e saberes do alumnado. O alumnado chega á universidade con saberes e experiencias previos, e é fundamental que o profesorado o recoñeza e o teña en conta.

Tamén é fundamental recoñecer que "aprender está atravesado polo corpo, as relacións e os afectos" (Rivera Vargas et al., 2022, p. 65), por iso, o profesorado debe ir máis alá de prácticas tradicionais que se centren en transmitir coñecementos e instruír. Como afirmamos antes, o coñecemento é fundamentalmente unha praxe, non precisamente ben caracterizada na idea de transmisión, senón que require unha lóxica de diálogo e explicitación da situación e do seu carácter político e interdependente.

Con todo, ao mesmo tempo que é necesario ir máis alá das prácticas docentes tradicionais, é importante non caer nalgunhas das trampas que caracterizan o debate pedagóxico actual, como as derivas tecnocráticas que poñen un foco excesivo nas ferramentas, metodoloxías ou dinámicas e acaban convertendo os medios en fins. Neste sentido, é conveniente ter especial cautela co crecente protagonismo que foron adquirindo as tecnoloxías dixitais, especialmente tras a pandemia, ata situarse no centro de moitos debates educativos (Garcés et al., 2022), implantándose, con frecuencia, de maneira acrítica, sen considerar cales son as limitacións, relacións de poder e peche de posibilidades de reflexión crítica e colectiva que poden favorecer.

Así mesmo, hai que ter en consideración que é habitual e comprensíbel que existan resistencias por parte do profesorado a cambiar as prácticas docentes. Modificar a forma de ensinar supón recoñecer as limitacións de formación e coñecemento, perder autoridade, asumir que na aula se poida crear caos e confusión, que na busca do cambio se poden cometer erros (Hooks, 2021, p. 52). Implica tamén identificar e recoñecer os medos e preocupacións.

Segundo Hooks (2021), unha das cosas que bloquean ao profesorado á hora de cuestionar as súas prácticas docentes é a identificación entre a súa función como docentes e a súa identidade. A resistencia a cuestionar as súas prácticas docentes explicaríase, así, porque dalgún xeito suporía un cuestionamento da súa propia identidade. Neste sentido, o medo ás críticas, ou a perder o respecto do alumnado, pode supoñer un obstáculo importante para moitos e moitas docentes á hora de probar novas estratexias. O cambio de prácticas docentes é arriscado e os e as docentes que se involucran neste cambio expóñense a críticas e a conflitos. Nesta liña, pode ser importante romper co binarismo bo/mal docente. Moitas veces o profesorado espera que a aposta por unha pedagoxía comprometida lle proporcione recompensas inmediatas en forma de boas avaliacións e satisfacción por parte do alumnado. Que o esforzo vai facer que o/a docente se sinta ben, satisfeito co seu traballo. Non obstante, isto no necesariamente é así. É moi probábel que sexa unha tarefa dura, que non sempre xere recompensas inmediatas. É importante ser conscientes de que é un proceso complexo, recoñecendo os fracasos e as dificultades como vías de aprendizaxe.

Ademais, é habitual que o modo de ensinar dos docentes estea condicionado pola forma na que a eles e elas mesmas lles ensinaron, un modelo que habitualmente está baseado na existencia dun suposto pensamento universal, unidimensional, unidisciplinar, etc. O medo a cambiar de forma de ensinar tamén pode estar relacionado coa escaseza de modelos alternativos sobre outros modos de ensinar. É importante non renunciar ao cambio por non dispoñer de prácticas ou estratexias perfectas (Hooks, 2021).

Máis alá de reforzar o coñecemento de determinados enfoques, resulta fundamental, deste modo, crear espazos de formación, encontro e diálogo onde o profesorado poida compartir estas inquedanzas e aprender a desenvolver outras prácticas docentes.

Outro elemento clave para facer posíbel o cambio é, ademais de equilibrar o peso da investigación e da docencia nos procesos de acreditación e promoción académicas, modificar radicalmente o sistema de avaliación da docencia. Un elemento importante, entre outros moitos posíbeis, sería a incorporación de elementos que permitan valorar en que medida esta incorpora e contribúe á transversalización do enfoque de sustentabilidade da vida fronte aos procedementos actuais que se constrúen desde lóxicas tecnocráticas e de mercado.

Tamén os estudantes poden mostrar resistencias aos cambios no modo de ensinar e sentir medo cara a novas formas nas que o/a docente non asume a súa función tradicional, que esixen a súa participación na aula e rompen co seu papel predominante na actualidade de alumnos pasivos receptores de contidos. Moitos e moitas estudantes non se senten capaces de asumir ese novo rol máis activo na aula. Segundo Hooks (2021), isto ten que ver con que durante moito tempo se lles ensinase a se veren a si mesmos como suxeitos sen lexitimidade nin autoridade. Un cambio desta natureza na forma de ensinar supón, deste xeito, para eles e elas situar a responsabilidade onde, aos seus ollos, é menos lexítima. Por iso, pode ser necesario, antes de intentar que se impliquen en novas dinámicas docentes, educalos sobre o proceso.

4.4. Facer da aula un espazo democrático e conectado coa sociedade

Transformar a docencia implica ir máis alá de adoptar perspectivas críticas e utilizar materiais alternativos. Esixe tamén cambiar as dinámicas na aula, a maneira na que o profesorado se comporta, como se dirixe ao alumnado. Neste sentido, é fundamental facer da aula un espazo democrático no que todas as persoas se sintan coa responsabilidade de participar e contribuír á aprendizaxe. Deixar atrás o que Freire denomina o "sistema bancario de educación", que considera os e as estudantes como meros consumidores pasivos, e crear unha comunidade de aprendizaxe. Isto implica que todas as persoas na aula asuman a súa responsabilidade común. Isto non quere dicir que todas as persoas sexan iguais na aula, pero si que todas se comprometan cun proceso de aprendizaxe (Hooks, 2021).

Este traballo é fundamental para construír comunidades de recoñecemento dos saberes, para superar prexuízos que fundamentan a inxustiza epistémica, para alentar e adquirir aprendizaxes interdependentes e críticas que resulten máis adecuadas á realidade.

Para iso, é importante que o profesorado preste atención a quen fala, quen non fala e por que; ensinarlle ao alumnado a se escoitar entre si; que mostre e dea exemplo da súa capacidade para escoitar, redirixir a atención á voz dos estudantes e doutros, abrir un diálogo serio e respectuoso que permita crear un espazo común de traballo. Isto obriga a modificar as relacións de poder docente-estudantes, romper coa xerarquía docente-alumnado e construír relacións máis horizontais. É necesario entender a educación como algo relacional, baseado no diálogo, crear un "vínculo pedagóxico", o que supón, tamén, romper coa visión individualista do proxecto neoliberal (Giroux, Aguayo e Rivera-Vargas, 2022, p. 54). Unha educación transformadora implica dar importancia a unha aprendizaxe colaborativa e interactiva que facilite a integración de diferentes tipos de coñecemento e a diversidade de percepcións sobre a complexidade da realidade e unha mirada holística aos desafíos actuais (Loorbach e Wittmayer, 2023).

Neste espazo compartido o profesorado tamén é un aprendiz. Deste modo, a aula convértese nun lugar de aprendizaxe para o profesorado, que "crece intelectualmente" grazas á influencia dos e das alumnas. Algo que, en realidade, sucede sempre, aínda que apenas se faga visíbel nin se recoñeza nas formas de medir o mérito, que persisten na súa lóxica individual e adoitan atribuír ao individuo-profesor o mérito na xeración de coñecemento.

Tamén é necesario ser flexíbel coa axenda establecida. Habitualmente, o profesorado deseña previamente unha planificación do semestre, de contidos, actividades e probas de avaliación, á que trata de axustarse, e acostuma haber resistencias a desviarse desta planificación e medo a non ter tempo para impartir todo o temario. Isto obriga moitas veces ao profesorado a non tomar en consideración " a atmosfera da aula" (Hooks, 2021, p. 177), a valorar se o alumnado desconecta, se hai disposición a escoitar, e a introducir cambios na dinámica que permitan abordar estas situacións. A aula é dinámica, nunca é igual, sempre está cambiando. Isto é así especialmente cando se logra construír unha comunidade de aprendizaxe e a clase flúe.

Como se deriva do comentado previamente, unha universidade aliñada coa Axenda 2030 debe estar aberta aos problemas comúns, promover o pensamento crítico e os vínculos con outras esferas da sociedade. Garcés e Herrera (2022) formulan algunhas preguntas interesantes ao respecto:

> ... que vínculos crea ou debería crear a universidade?, cales crea por si mesma e en cales se inscribe? É un club de relacións privilexiadas ou é un contorno de convivencia que pode ser considerado como un espazo social, cultural e educativo xunto a outro e en continuidade con eles? E que ocorre se a pensamos e desexamos vivila así?... (p. 43)

Estas preguntas convidan a repensar a relación entre a universidade e a sociedade. Non só existe a aula, tamén o campus e a comunidade (e comunidades) ás que pertencen os/as estudantes.

No contexto de crise sistémica actual, é crucial promover universidades abertas, articuladas con movementos e actores sociais, que estableza diálogos e reflexións colectivas con outros saberes e coñecementos e favorezan que os estudantes leven á aula aprendizaxes e coñecementos adquiridos noutros espazos e no seu propio contorno, ao longo da súa experiencia vital (Del Río Martínez e Celorio Díaz, 2018).

Anteriormente destacabamos a importancia de construír saberes situados e con sentido, que faciliten a comprensión e transformación da realidade segundo criterios de xustiza social e sustentabilidade da vida. Para iso, é fundamental estreitar os vínculos e a articulación da universidade coa rúa –as organizacións sociais, os movementos sociais ou calquera outra forma de expresión da mobilización social.

Cabe destacar, polo menos, tres razóns que dan conta da importancia deste vínculo para mellorar a comprensión da realidade e promover a transformación social. En primeiro lugar, a súa contribución aos procesos de intervención directa na realidade. Transformar a realidade esixe un profundo coñecemento dos procesos, dinámicas e estruturas que xeran os principais desafíos que afrontamos. Non obstante, non todo coñecemento encerra potencial de transformación social. Para que este coñecemento teña un carácter transformador en termos de xustiza social, ecolóxica, global e feminista, debe necesariamente construírse de forma colectiva con outros actores e movementos sociais, así como en articulación con outros saberes.

Esta coprodución ou xeración colectiva de coñecemento poderíase considerar unha das condicións necesarias para superar o fallo e a inxustiza epistemolóxicos que, como se analiza na primeira parte deste traballo, encóntranse na base da actual crise sistémica.

En segundo lugar, a súa contribución á capacidade de interpretación e narración da realidade. Para transformar a orde establecida é fundamental, tamén, construír tanto marcos interpretativos, como narrativas favorábeis a abordar os cambios necesarios. Explicar como funciona o mundo, como se configura o modelo de convivencia global, que normas, valores e visións son os dominantes, cales os intereses que priman nos procesos de toma de decisións globais son elementos cruciais non só para comprender os problemas aos que nos enfrontamos e orientar as respostas, senón tamén para reconstruír todos estes elementos nun marco de sentido común favorábel aos intereses da maioría da poboación, ao respecto aos dereitos humanos e a garantir a sustentabilidade da vida. A academia non dispón da capacidade de xerar todo o coñecemento nin de construír, por si soa, o relato e facelo extensíbel á sociedade, de capilarizalo. Isto último depende da apropiación do coñecemento por parte da sociedade, o que necesariamente esixe que sexa partícipe na súa construción. En terceiro lugar, a súa contribución á configuración do debate social e político.

Os marcos interpretativos e narrativas favorábeis á transformación social en clave de sustentabilidade, feminismos e xustiza global deben permear nos imaxinarios colectivos e irromper no debate político, conquistar un espazo hexemónico no que se podería chamar o "sentido común".

Neste sentido, a articulación universidade-sociedade pode desempeñar un papel clave para facer fronte ás estratexias negacionistas do cambio climático, da axenda feminista e mesmo do marco fundamental de dereitos humanos, entre outras, que nos últimos años foron ganando protagonismo na axenda política e mediática en moitos países do mundo, ademais de para ganar apoios a favor das múltiples transicións (ecolóxica, feminista, democrática, socioeconómica) que debemos realizar.

A pesar de que, como se explica, é fundamental reforzar e estreitar os vínculos entre a universidade e a sociedade, as dinámicas e lóxicas predominantes actualmente na universidade non van nesta dirección. Reverter esta tendencia encerra unha notábel complexidade, na medida que esixe necesariamente abordar os desafíos epistémicos e estruturais que se abordan nas dúas primeiras partes da investigación, que contribúen a xerar e reproducir o distanciamento que se observa entre ambos actores.

5. Reflexións finais: a crise sistémica e as ameazas á sustentabilidade da vida como obriga e a Axenda 2030 como oportunidade para a transformación da universidade

A análise realizada sitúanos ante diferentes desafíos relacionados coa reparación dos erros e inxustizas epistemolóxicas, coa necesidade de impulsar medidas de carácter estrutural orientadas a superar os límites e determinantes do sistema universitario, e coa importancia de reformular a docencia para lograr un firme compromiso coa sustentabilidade da vida no seu exercicio. Trátase, con iso, de responder a unha necesidade do conxunto da sociedade fronte a un contexto de crise sistémica que incorpora desafíos ecolóxicos e sociopolíticos, pero tamén cognitivos, que interpelan directamente ás universidades, aos grupos de investigación e aos e ás investigadoras a título individual. Desde un propósito conclusivo, as seguintes páxinas dedícanse a sinalar algúns destes elementos.

Son numerosas e moi diversas as formas, estratexias e camiños a través dos que as universidades poden abordar os desafíos epistemolóxicos, os relacionados coas estruturas e as políticas universitarias, así como os que afectan máis directamente á docencia. Dada a natureza deste traballo, neste apartado final dedicarémonos a poñer en diálogo algunhas destas opcións co marco de oportunidade que supón a Axenda 2030. Xa se expuxo na introdución que a aproximación a esta axenda se entende nun contexto de disputa por unha visión transformadora e integral desta, unha lectura que cuestiona e pretende desprazar moitas das ideas incorporadas nas visións do desenvolvemento e a sustentabilidade que foron hexemónicas nas últimas décadas e que, en consecuencia, aposta por abordar un cambio paradigmático, aínda que non quede este resolto na declaración.

Así, desde esta perspectiva, un elemento importante para enmarcar e orientar as respostas a estes desafíos, así como para complementar outras estratexias e iniciativas transformadoras, atopámolo na pertinencia de despregar, por parte das universidades, unha acción comprometida con esta lectura transformadora da Axenda

2030. Unha lectura que, entre outras cuestións, implique unha aposta por incorporar na docencia e na investigación a perspectiva da sustentabilidade da vida.

A universidade española xa desenvolveu unha iniciativa de enorme interese e potencial relacionada co desafío da sustentabilidade desde unha perspectiva multidimensional, pero con escaso éxito na súa aplicación.

Como se sinalou anteriormente, no año 2005, a CRUE aprobou o documento "Directrices para a incorporación da Sustentabilidade no Currículum", que foi actualizado en 2011 e aprobado novamente en 2012. Esta iniciativa, como tamén se sinalou en apartados anteriores, atopou continuidade e ampliación no compromiso da CRUE coa Axenda 2030 alcanzado tras a súa aprobación.

Aínda que se trata dunha axenda integral, cuxas propostas, obxectivos e metas deben ser tidos en conta de forma interdependente (Uria et al., 2017), é importante chamar a atención respecto á meta 4.7, pois reflicte un dos desafíos fundamentais e de máis calado que debesen levar a revisar e repensar o papel da docencia universitaria no seu conxunto. Esta meta propón:

> … de aquí a 2030, asegurar que todos os alumnos adquiran os coñecementos teóricos e prácticos necesarios para promover o desenvolvemento sostíbel, entre outras cousas mediante a educación para o desenvolvemento sostíbel e os estilos de vida sostíbeis, os dereitos humanos, a igualdade de xénero, a promoción dunha cultura de paz e non violencia, a cidadanía mundial e a valoración da diversidade cultural e a contribución da cultura ao desenvolvemento sostíbel… (Nacións Unidas, 2015, p. 20)

Presenta, así, un desafío de carácter transversal que afecta á dimensión da docencia no seu conxunto e vincula o obxectivo 4 co resto dos Obxectivos de Desenvolvemento Sostíbel (ODS) da Axenda 2030. Noutras palabras, o ODS 4, e de maneira particular a súa meta 4.7, esixe a transversalización do desenvolvemento sostíbel no conxunto das accións de formación das universidades.

A idea que latexa con forza detrás desta proposta é que só a través dun cambio profundo das percepcións e as capacidades da cidadanía global en relación coa dimensión, a complexidade e a gravidade dos problemas globais se poderá xerar e articular o coñecemento necesario para abordar as transformacións que a actual policrise nos está esixindo, e impulsar as respostas a eses problemas desde a perspectiva da sustentabilidade da vida.

Esta formulación remite á responsabilidade da universidade na formación de persoas con capacidades e ferramentas para interpretar criticamente a realidade desde unha perspectiva atenta á crise ecolóxica e á superposición de crise, independentemente do tipo de formación universitaria que cursen.

Sería, en atención a unha lectura crítica da Axenda 2030, un obxectivo fundamental da universidade que, independentemente da súa formación ou das competencias adquiridas, todas as persoas que participan da educación universitaria logren unha perspectiva e coñecemento suficiente da realidade, ademais dos principios e os valores que a construción dun mundo xusto e sostíbel esixen.

Varios elementos poden ser de utilidade á hora de presentar os aspectos fundamentais aos que unha docencia cunha perspectiva crítica e adecuada aos desafíos da nosa sociedade debería atender. Dunha banda, un carácter integral que contemple todos aqueles elementos necesarios para contrastar criticamente a realidade, o que implica asumir o desafío epistemolóxico que supón reverter a situación de fallo e inxustiza epistémica da que partimos. Serían relevantes, tal e como sinala a propia meta 4.7 dos ODS: ... a educación para o desenvolvemento sostíbel e os estilos de vida sostíbeis, os dereitos humanos, a igualdade de xénero, a promoción dunha cultura de paz e non violencia, a cidadanía mundial e a valoración da diversidade cultural e a contribución da cultura ao desenvolvemento sostíbel... (Nacións Unidas, 2015, p.20).

Por mencionar algúns trazos fundamentais para substanciar unha aproximación multidimensional á sustentabilidade que se concreta na noción de sustentabilidade da vida. A eles, como é lóxico, habería que engadir tanto estudos como coñecementos non incorporados, polo menos de forma explícita, nesta axenda, especialmente aqueles provenientes de escolas ecofeministas e decoloniais.

Doutra banda, e en coherencia coa esixencia de desenvolver claves de interpretación crítica da realidade, asistimos á necesidade dunha formación de carácter multi, trans e interdisciplinar que permita compreender a complexidade e a interdependencia da realidade, independentemente das disciplinas nas que se imparta a docencia.

Trataríase, en definitiva, de apostar por unha formación universitaria que ofreza claves para entender a complexidade do mundo e a integralidade, así como a inter e ecodependencia da realidade (Celorio e del Río, 2018; Sánchez, 2018; SDSN Australia/Pacific, 2017). Claves todas elas fundamentais para fortalecer o compromiso coa sustentabilidade da vida[18].

Con todo, a incorporación da mirada da sustentabilidade da vida na docencia desde unha lóxica integral enfróntase a numerosos e profundos obstáculos que foron abordados anteriormente e están xerados, en gran parte, polo predominio das lóxicas da excelencia e o produtivismo, acentuadas pola deriva mercantilista existente nas universidades españolas, así como pola marcada compartimentación disciplinar na que se estrutura o sistema de coñecemento universitario. Trátase de elementos que conflúen e provocan, como sinala a ACUP, que "as institucións de educación superior estean obrigadas a dar resposta a unha crecente preocupación pola competitividade, intentando dar resposta a *rankings* globais baseados en indicadores que non teñen en conta o necesario impacto social dos sistemas universitarios" (ACUP, 2017, p. 4). *Rankings*, por outra banda, que no son fenómenos naturais e fronte aos que se poden presentar propostas alternativas como sucede noutros ámbitos. Trátase de fenómenos tamén, como se sinalou, que dan lugar a efectos negativos[19] que limitan a capacidade performativa e transformativa das universidades especialmente necesaria no actual contexto de crise civilizatoria.

Pero non é este un desafío en exclusiva da actividade docente, senón que afecta tamén de pleno á investigación, que se ve socavada polos límites estruturais e epistemolóxicos analizados que derivan nos mencionados efectos.

Para o campo da investigación, a Axenda 2030 constitúe igualmente un contexto de oportunidade na medida que é unha chamada a superar a lóxica compartimentada que predomina na xeración do coñecemento, a pesar de que este debe ser necesariamente inter e transdisciplinar para lograr comprender unha realidade crecentemente complexa.

Así, a universidade vese interpelada a impulsar espazos e opcións para a xeración de coñecemento inter e transdisciplinar (SDSN Australia/Pacific, 2017). Espazos e opcións, en definitiva, que impulsen e promovan coa forza necesaria os estudos e a investigación sobre sustentabilidade.

Na idea da construción transfronteiriza de coñecemento radica unha cuestión importante para avanzar nunha investigación comprometida cun mundo máis xusto e sostíbel, desafiando de maneira notábel ás universidades. Unha parte importante do coñecemento científico é xerado desde a universidade e caracterízase por estar habitualmente afastado doutros actores da sociedade que tamén constrúen coñecemento, aínda que este raramente permea ao ámbito académico. A Axenda 2030, en cambio, sitúanos ante desafíos complexos, profundos e de carácter estrutural, que chaman á acción colectiva, multinivel e multiactor non só na implementación das respostas, senón tamén na xeración de coñecemento necesario para comprender a realidade e pensar as posíbeis alternativas. Así pois, en resposta a estes desafíos, é responsabilidade da universidade abordar procesos de xeración de coñecemento con actores diversos diferentes aos universitarios (Surasky, 2018).

Esta cuestión remite non só á necesaria multi e interdisciplinariedade do coñecemento, senón, como xa se mencionara, á transdisciplinariedade deste e ao imprescindíbel vínculo entre universidade e sociedade como elemento necesario para desentrañar a complexidade dos desafíos sociais, políticos, ambientais e económicos (SDSN Australia/Pacific, 2017, p. 18).

É necesario, en definitiva, aceptar a aposta por unha sociedade máis deliberativa e democrática a partir do encontro da política, a sociedade e o coñecemento e os saberes (Torgerson, 1996), pero iso non será posíbel sen unha transformación da universidade a partir dunha lóxica extravertida (Subirats, 1989) que se propoña explicitamente superar as inxustizas epistémicas que se cometen con regularidade na produción de coñecemento científico, ao descoñecer o valor dos saberes xerados á marxe dos procesos institucionalizados.

Neste sentido, cobra importancia a idea de traballo en rede, de xeración de investigación con outros axentes e centros de educación superior, con espazos e organizacións da sociedade civil e o sector privado. Ademais, é de enorme relevancia o codeseño e a coprodución de coñecemento con aquelas persoas e grupos vinculados coas decisións políticas, así como organizativas, con capacidade de transformar a realidade (SDSN Australia/Pacific, 2017, p. 18) de forma favorábel á sustentabilidade da vida. Trátase, con iso, de pór énfase na importancia da articulación entre a teoría e a praxe, de poñer en diálogo tanto o coñecemento e a práctica académica coa práctica social, política e institucional, como entre saberes diferentes, que se recoñecen e se complementan na busca de solucións para os problemas da sociedade global.

Un aspecto de enorme relevancia para avanzar na construción dunha sociedade máis xusta, equitativa e sostíbel é o vínculo da universidade e os seus actores con outros axentes da sociedade a partir da construción de alianzas de carácter estratéxico, como parte da aposta por unha extensión universitaria ampliada e renovada.

Esta cuestión, aínda que fundamental para eles, transcende aos ámbitos da docencia e a investigación, e interpela ao conxunto da acción universitaria, e tamén ás súas políticas e accións de extensión.

Neste sentido, como sinalan Herrero e Jerez (2022), é importante, para lograr unha mirada e unhas prácticas efectivas a favor da sustentabilidade, fomentar a coherencia das actividades de sustentabilidade da vida universitaria. É dicir, "nas súas tarefas de extensión e transferencia, na toma de decisións participadas para adoptar accións xunto a unha comunidade universitaria abocada a mirarse no espello da sustentabilidade" (Herrero e Jerez, 2022, p. 366). Así, baixo esta mirada, a extensión universitaria debería levar aos actores universitarios a superar o actual modelo de relación de marcado carácter puntual, instrumental e de natureza extractiva, mercantilizado e excesivamente definido por resposta a demandas e intercambio de coñecementos. Fronte a iso, o vínculo coa sociedade nas súas diferentes expresións esixe unha mirada máis estratéxica, máis horizontal, a máis longo prazo e articulada a partir de dinámicas de colaboración.

Este argumento entronca cunha mirada crítica á idea de "transferencia", na medida que é unha aproximación unidireccional ao vínculo da universidade coa sociedade ou as institucións, cando se debería de falar da coprodución de coñecemento.

Todo iso constitúe un elemento clave para frear a deriva mercantilizadora que parece arrastrar as universidades a unha desconexión da sociedade.

É moi relevante, como propoñen Celorio e del Río (2018), para incorporar efectivamente o compromiso coa sustentabilidade da vida, reforzar este diálogo entre a universidade e a sociedade como unha estratexia central e de longo alcance. Sinalan, neste sentido, a importancia e a necesidade de diálogo entre colectivos e organizacións sociais e a universidade, diálogo que na actualidade é "escaso, puntual e periférico". Fronte a iso, consideran que:

> ... é preciso tender pontes entre ambos os actores
>
> e vinculalos nun traballo colaborativo que atenda
>
> non só as marxes da actividade universitaria senón
>
> que entre ao núcleo duro da acción docente e investigadora,
>
> e á definición progresiva dun currículo
>
> relevante de proxección emancipadora...
>
> (Celorio e del Río, 2018, pp. 13-14)

Nesta proposta, fundamental para a articulación dunha acción colectiva orientada á sustentabilidade da vida e favorecido no contexto de oportunidade institucional que abre a Axenda 2030, encontra a universidade un dos maiores desafíos en tanto que implica, polo menos, abordar tres elementos de certa ruptura e que interpelan á dimensións epistemolóxica, estrutural e da práctica docente que foron abordadas neste traballo: o primeiro deles apunta á ruptura do illamento que a miúdo caracteriza a universidade. Para iso, é preciso facer máis porosas do que actualmente son as súas fronteiras. O segundo, que interpela directamente aos diferentes individuos que compoñen a comunidade universitaria, esixe maiores doses de rebelión fronte aos límites impostos polos determinantes estruturais e abandonar, na medida do posíbel, certa zona de comodidade ofrecida polo espazo universitario, para imbricarse con outros actores, para enriquecerse e complementarse. E o terceiro, e máis complexo,

implica reverter diversas tendencias que se instalaron no funcionamento da universidade: a tecnocracia, a excesiva burocracia, a mercantilización e unha lóxica produtivista na carreira académica e na forma de concibir a universidade.

De todo o anterior emanan desafíos que dependen en exclusiva da universidade e dos seus axentes, da toma de decisións no espazo universitario. Outros, non obstante, transcenden ao espazo de decisións das universidades demandando un apoio público e transformacións políticas (en sentido amplo, vinculado cos campos de *policy, polity e politics*), o que non exclúe, en absoluto, o necesario pulo da universidade e o conxunto da comunidade universitaria.

Constátase, así pois, a necesidade dunha actuación de carácter integral e en confluencia con actores diversos que está moi presente en moitos dos desafíos que afronta a universidade, algúns dos cales demandan un sólido liderado desta, mentres que outros esixen un papel de dinamizador ou de reivindicación.

6. Referencias bibliográficas

ACUP. (2017). *El compromís de les universitats catalanes amb els Objectius de Desenvolupament Sostenible: cap a una educació transformadora per a un món nou*. ACUP.

Agenjo-Calderón, A. (2020). *Investigación-diagnóstico sobre la situación de la enseñanza de la Economía en el Sistema Universitario público español*. Economistas sin Fronteras.

Alonso, J. A. (2018). Universidad: investigación e innovación al servicio de la Agenda 2030. Presentado en El papel de la Universidad en la Agenda 2030, Salamanca: SEGIB.

Arnoso Martínez, M., Gabás, I. G., Fernández, M. S., Alcaide, X. M., Prat, L. P., e Morín, J. M. (2020). Elaboración de trabajos académicos participados y en la grieta: Una comunidad de aprendizaje para agentes implicados. *Dilemata*, *33*, 77-94.

Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universitat de València.

Beck, U., Giddens, A., e Lash, S. (1997). *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Editorial.

Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Siglo XXI de España editores.

Berger, P. L. e Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad* (Vol. 975). Bos Aires: Amorrortu.

Blazquez Graf, N., Flores Palacios, F., e Ríos Everardo, M. (2010). *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Broncano, F. (2020). *Conocimiento expropiado: epistemología política en una democracia radical* (Vol. 89). Edicións Akal.

Brugué, J. (2022). La docència universitària, entre el desinterès i el desconcert. *Política & prosa*, (43), 22-25.

Bustelo, M.; de Dios, P.; Pajares, L. (2021). *Desigualdades al descubierto en la universidad por la crisis de la COVID-19. Impacto de género en las condiciones de trabajo, uso del tiempo y desempeño académico en la UCM*. Proxecto SUPERA, UCM.

Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, 79-91.

Celorio, G., e del Río, A. (2018). *La universidad como espacio para la educación y la transformación social*. Presentado en El papel de la Universidad en la Agenda 2030, Salamanca: SEGIB.

CoARA (20 de julio de 2022). *Agreement on Reforming Research Assessment*. The Agreement Full Text. https://coara.eu/agreement/the-agreement-full-text/

CRUE (2012). *Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Curriculum.*

Cox, R. W. (2013). Fuerzas sociales, estados y órdenes mundiales: Más allá de la Teoría de Relaciones Internacionale. *Relaciones Internacionales*, 24, 129.

Del Río Martínez, A., e Celorio Díaz, A. (2018). *Hacia una universidad socialmente comprometida. Vías estratégicas para su integración en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU)*. Universidade do País Vasco.

Díaz-Salazar, R. (2015). ¿Reproducción o contrahegemonía? ¿Puede contribuir la Universidad al cambio ecosocial? *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, *130*, 13-26.

Ellacuría, I. (1990). *Filosofía de la realidad histórica*. UCA editores. San Salvador.

Fernández Enguita, M. (25 de marzo de 2014). *Un índice es un indicio, no una síntesis: Sobre los índices de impacto de la investigación*. Caderno de campo. https://blog.enguita.info/2014/03/un-indice-es-un-indicio-no-una-sintesis.html

Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*, Oxford: Oxford University Press.

Fricker, M. (2017). Evolving concepts of epistemic injustice. In: Kidd, I.J., Medina, J. and Pohlhaus Jr, G., (eds.) *Routledge Handbook of Epistemic Injustice*. Routledge Handbooks in Philosophy. Routledge, pp. 53-60. ISBN 9781138828254

Garcés, M. (2017). *Nueva ilustración radical*. Anagrama.

Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg Barcelona.

Garcés, M. (2023). *Colapso o promesa.* Pensamiento al margen. Revista Digital de Ideas Políticas. Número 18 (2023), pp. 51 - 64 www.pensamientoalmargen.com

Garcés, M., e Herrera, G. (2022). Universidad y emancipación en tiempos de pandemia. En *Educar con sentido transformador en la universidad*. Ediciones Octaedro, S.L.

Garcés, M., Puigcercós, R. M., Neut, P., e Passeron, E. (2022). Reconstruir un mundo en el que valga la pena vivir: Experiencias para la emancipación y la transformación desde la escuela. *Revista Izquierdas*, *51*, 1.

Georgescu-Roegen, Nicholas (1971) "The entropy law and the economic problem" en VV. (eds.) (1997) *The Development of Ecological Economics*, Chentelham: Edward Elgar.

Gómez, L. (2022). Universidad y neoliberalismo. Cuando la igualdad se convierte en marca. *Galde nº37*, pp. 29-31.

Giroux, H. A., Aguayo, P. N., e Rivera-Vargas, P. (2022). Pedagogies of precariousness in the neoliberal educational order: Insecurity and recomposition of possibilities in the current political-pedagogical context. *Foro de Educación*, *20*(2), 39-60. http://dx.doi. org/10.14516/fde.1042

Giroux, H., Rivera-Vargas, P., e Neut, P. (2022). De una pedagogía de la clausura a una pedagogía de las posibilidades. Aprender y enseñar la agencia. En *Educar con sentido transformador en la universidad* (Edicións Octaedro, S.L.). SocArXiv.

Guba, E., e Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. Por los rincones. *Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, 113-145.

Gutiérrez, J. (2022). Entrevista a Carlos Berzosa. *Galde nº37*, pp. 22-25.

Harding, S. (1991). *Whose Science? Whose Knowledge?* Milton Keynes: Open University Press.

Harding, S. (2012). ¿Una filosofía de la ciencia socialmente relevante? Argumentos en torno a la controversia sobre el Punto de vista feminista. Centro de Investigaciones Interdisciplinares en Ciencias y Humanidades, UNAM.Held, D. (1997). *La democracia y el orden global: del Estado moderno al gobierno cosmopolita*. Barcelona: Paidós.

Held, D., e Hervey, A. (2009). Democracia, cambio climático y gobernanza global. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, *108*, 109-130.

Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D., e Perraton, J. (1999). Global transformations: Politics, economics and culture. In *Politics at the Edge: The PSA Yearbook 1999* (pp. 14-28). London: Palgrave Macmillan UK.

Herrero, Y. (2022). *Educar para la sostenibilidad de la vida: una mirada ecofeminista a la educación*. Edicións Octaedro.

Herrero, R., e Jerez, A. (2022). Las políticas públicas y los retos de la sostenibilidad. Nuevos marcos para las transiciones ecológicas. En *Trabajos en sostenibilidad y resiliencia socio-ecológica en la Universidad Complutense de Madrid* (pp. 345-360). Edicións Complutense.

Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing Libros.

Innerarity, D. (2019). *Una teoría de la democracia compleja*. Galaxia Gutenberg.

Instituto Vasco de Estadística (21 de octubre de 2022). *Gasto en I+D interna (% PIB) por país. 2010-2021*. EUSTAT. https://www.eustat.eus/elementos/ele0003200/ti_Gasto_en_ID___PIB_por_pais_19972012/tbl0003292_c.html

Kuhn, T. S. (2019). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de cultura económica.

Loorbach, D. A., & Wittmayer, J. (2023). Transforming universities: Mobilizing research and education for sustainability transitions at Erasmus University Rotterdam, The Netherlands. *Sustainability Science*, 1-15.

Martínez, I. (2021). *Nuevos horizontes para la cooperación internacional: una mirada a la cooperación descentralizada a través del caso vasco.* Tirant lo Blanch.

Martínez, I. (2020). *Visiones de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: oportunidades para la transformación*. La Mundial-AIETI.

Martínez-Osés, P. M., e Martínez, I. M. (2016). La Agenda 2030: ¿cambiar el mundo sin cambiar la distribución del poder? *Lan harremanak: Revista de relaciones laborales*, (33), 73-102.

Meadows, D. H., Meadows, D. H., Randers, J., e Behrens III, W. W. (1972). *The limits to growth: a report to the club of Rome* (1972).

Medina, J. (2020). *La participación política y la Agenda 2030. Notas para una aproximación crítica.* Revista Galde número 27 (inverno 2020)_ https://www.galde.eu/es/la-participacion-politica-y-la-agenda-2030-notas-para-una-aproximacion-critica/

Munck, G. L. y Snyder, R. (2005). El pasado, presente y futuro de la política comparada: un simposio. *POLÍTICA y gobierno*, vol. XII, nº1, pp.127-156.

Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/93/PDF/N1529193.pdf?OpenElement

Naredo, J. M. (2022). *La crítica agotada: Claves para el cambio de civilización*. Siglo XXI de España Editores.

Park, M., Leahey, E. e Funk, R.J. Papers and patents are becoming less disruptive over time. *Nature* 613, 138–144 (2023).

Richardson, K., Steffen, W., Lucht, W., Bendtsen, J., Cornell, S. E., Donges, J. F., Drüke, M., Fetzer, I., Bala, G., von Bloh, W., Feulner, G., Fiedler, S., Gerten, D., Gleeson, T., Hofmann, M., Huiskamp, W., Kummu, M., Mohan, C., Nogués-Bravo, D., Rockström, J. (2023). Earth beyond six of nine planetary boundaries. *Science Advances*, 9(37), eadh2458. https://doi.org/10.1126/sciadv.adh2458

Rivera Vargas, P., Miño Puigcercós, R., & Passeron, E. (2022). *Educar con sentido transformador en la universidad*. Octaedro-IDP/ICE, UB.

Rockström, J., Steffen, W., Noone, K., Persson, Å., Chapin, F. S., Lambin, E. F., Lenton, T. M., Scheffer, M., Folke, C., Schellnhuber, H. J., Nykvist, B., de Wit, C. A., Hughes, T., van der Leeuw, S., Rodhe, H., Sörlin, S.,Snyder, P. K., Costanza, R., Svedin, U., Foley, J. A. (2009). A safe operating space for humanity. *Nature*, 461(7263), 472–475. https://www.nature.com/articles/461472a.pdf

Sánchez, G. (2018). La formación académica para el desarrollo sostenible. Presentado en *El papel de la Universidad en la Agenda 2030*, Salamanca: SEGIB.

SDSN Australia/Pacific. (2017). *Getting started with the SDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector* (No. Australia, New Zealand and Pacific Edition.). Melbourne: Sustainable Development Solutions Network – Australia/Pacific.

Sianes, A. (2016). *Estudio sobre la creación de un área de conocimiento en Estudios del Desarrollo.* REEDES.

Steffen, W., Rockström, J., Richardson, K., Lenton, T. M., Folke, C., Liverman, D., e Schellnhuber, H. J. (2018). Trajectories of the Earth System in the Anthropocene. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *115*(33), 8252-8259. https://doi.org/10.1073/pnas.1810141115

Subirats, J. (1989). *Análisis de políticas públicas y eficacia de la administración*. Ministerio para as Administracións Públicas.

Suraski, J. (2018). *La Universidad promotora de alianzas para el desarrollo sostenible: un juego donde todos pueden ganar*. Presentado en El papel de la Universidad en la Agenda 2030, Salamanca: SEGIB.

Torgerson, D. (1996). "Entre el conocimiento y la política: Tres caras del análisis de políticas"), en Aguilar, L.F. (comp.) *El estudio de las políticas públicas*. México: Miguel Ángel Porrúa.

Tribe, K. (2022), Constructing Economic Science: The Invention of a Discipline 1850-1950, New York: Oxford University Press, 2022, 456 Pages, 978-019049174-1

Unceta, K. (2014). La universidad como ámbito para la promoción del desarrollo humano. *Universidad y Cooperación al Desarrollo. Contribuciones de la Universidad al Desarrollo Humano*, 23-36. Universitat Politècnica de València.

Uria, A. Villalba, A. e Viota, N. (eds.) (2017). Transformar Nuestro Mundo, ¿realidad o ficción? (pp. 105-119). Unesco Etxea.

Vallaeys, F. (2022). Una Universidad en crisis existencial ante la crisis global. *Galde nº*37, pp. 41-43.

Valdez L. (21 al 25 de junio de 2010). *Colonialismo e imperialismo intelectual*. [Ponencia preparada para el Simposio]. V Reunión de Teoría Arqueolóxica en América do Sur. Caracas, Venezuela.

Zubiri, X. (1989). *Estructura dinámica de la realidad*. Madrid: Fundación Xavier Zubiri.

7. Anexo metodolóxico

A metodoloxía utilizada na investigación é de carácter cualitativo baseada tanto no traballo de revisión bibliográfica e análise documental, como na consulta a actores clave (profesorado e alumnado) para o levantamento e contraste de información a través de grupos de discusión.

No caso do profesorado, conformouse un grupo de discusión e contraste para cuxa composición se tomaron en consideración criterios de igualdade de xénero, experiencia docente, perspectiva crítica, experiencia en transversalización e balance multidisciplinar. O grupo estivo conformado polas seguintes persoas:

-**Alejandra Boni**, catedrática na Universitat Politècnica de València.

-**Ariel Jerez**, profesor de Ciencia Política na Universidade Complutense de Madrid, delegado da Decana para Sustentabilidade e Innovación.

-**Iratxe Amiano**, profesora do Departamento de Economía Financeira da Universidade do País Vasco.

-**Itziar Ruíz-Giménez**, profesora Contratada Doutora de Relacións Internacionais no Departamento de Ciencia Política e Relacións Internacionais da Universidade Autónoma de Madrid.

-**María Gema Quintero Lima**, vicedecana de Igualdade, Diversidade e Sustentabilidade na Facultade de Ciencias Sociais e Xurídicas, Universidade Carlos III de Madrid.

-**Mateo Aguado Caso**, doutor en Ecoloxía, investigador e docente no Laboratorio de Socio-Ecosistemas, Departamento de Ecoloxía, Universidade Autónoma de Madrid.

-**Paula de Dios**, Oficina do Proxecto SUPERA - Supporting the Promotion of Equality in Research and Academia.

-**Víctor Alonso Rocafort**, profesor de Ciencia Política na Universidade Complutense de Madrid.

Este grupo foi consultado en dous momentos clave do proceso de investigación. Ao inicio do proceso realizouse unha reunión, previo envío da documentación correspondente, co obxectivo de contrastar a formulación e estrutura da investigación e recoller información relevante. A dinámica da reunión consistiu en establecer un diálogo a partir das experiencias, reflexións e ideas das persoas que conforman o grupo que, co fin de ordenar a discusión, se articulou arredor de preguntas guía estruturadas en catro eixes:

Eixe 1. Proposta da investigación:

-Que vos suxire a proposta da investigación?

-Considerades necesario incorporar elementos de mellora ou axuste na proposta?

Eixe 2. Plano do coñecemento:

-Cales considerades que son os principais desafíos para superar os límites epistemolóxicos ou teóricos actuais?

-Onde considerades que se encontran as principais resistencias?

Eixe 3. Plano estrutural e institucional:

-Onde pensades que se encontran as principais limitacións para incorporar visións críticas e favorábeis á sustentabilidade da vida na docencia universitaria?, como se concretan estas limitacións?

-Considerades que é posíbel desenvolver propostas estratéxicas colectivas para superar estas limitacións ou dadas as condicións actuais estas redúcense ao plano individual?

Eixe 4. Docencia:

-Atopades dificultades para incorporar enfoques ou contidos relacionados coa sustentabilidade da vida na vosa práctica docente?

-Poderiades identificar prácticas docentes de interese para incorporar enfoques e contidos relacionados coa sustentabilidade da vida, o enfoque feminista e o enfoque decolonial?

O segundo momento de consulta ao grupo de persoas expertas realizouse ao finalizar o traballo de investigación, unha vez elaborado o primeiro borrador do informe de investigación. Este informe facilitouse por correo electrónico ás persoas do grupo de contraste co obxectivo de recoller a súa valoración sobre os principais resultados obtidos, achegas e comentarios que posteriormente foron convenientemente analizados e incorporados ao informe.

En relación co alumnado, o proceso tamén se articulou a través de dúas fases de consulta, ao inicio e final do proceso de investigación, se ben, neste caso, a composición de ambos os grupos foi diferente. Deste xeito, nun primeiro momento do proceso realizouse un grupo de discusión no que participaron seis estudantes, co fin de recoller información sobre as súas percepcións, puntos de vista e experiencias en relación á incorporación do enfoque de sustentabilidade da vida na docencia universitaria e sobre a medida en que a universidade lles proporciona ferramentas adecuadas e suficientes para entender e actuar sobre a realidade. Posteriormente, ao final do proceso de investigación, realizouse un taller participativo de contraste dos resultados cun grupo de vinte estudantes. A dinámica do taller consistiu en traballar en grupos de cinco persoas arredor dos tres eixes de análise que estruturan a investigación:

Eixe 1. Plano do coñecemento:

-Asistimos a unha crise de civilización moi influída pola crise ecosocial (emerxencia climática, superación de límites do sistema terra...). Pensades que no mundo existe coñecemento científico suficiente e adecuado para dar resposta aos desafíos e superar a crise?

- En caso afirmativo, quen dispón del e onde se encontra ese coñecemento? Por que entón non se aplica e se resolven os problemas?

- En caso negativo, por que e como xerar ese coñecemento necesario?

Eixe 2. Plano estrutural e institucional:

-Credes que a universidade é na actualidade un actor de transformación social e político ou que, pola contra, contribúe máis á reprodución da realidade? Credes que debe ser unha forza transformadora?

- En caso negativo, por que?

- En caso afirmativo, cales son as principais limitacións que enfronta a universidade para xogar ese papel de transformación, que logre incorporar a perspectiva da sustentabilidade da vida en toda a súa acción (docencia, investigación e transferencia)?

Eixe 3. Docencia:

-Como se abordan as cuestións de "sustentabilidade da vida" na docencia? Incorpóranse estas cuestións nos plans de estudo? Trabállanse na aula? De que modo? En caso negativo, como credes que se poderían abordar?

-Cal considerades que debería ser o papel dos/as docentes universitarios no contexto de crise sistémica actual?

-Sobre o funcionamento da aula: Resúltavos útil asistir ás clases? Que vos motiva e que vos desmotiva? Como son as dinámicas predominantes na aula? Que tipo de relación predomina entre alumnado e profesorado? E entre o alumnado? Como participades habitualmente na aula? Como valorades as clases prácticas? Parécenvos útiles? Por que? Que limitacións atopades para participar activamente na aula? Que cambiariades?

Tras o traballo en grupo, debatéronse as respostas dos diferentes grupos e contrastáronse cos resultados do traballo da investigación.

Notas.

1. A diferenza do que se adoita presentar, a Axenda 2030, máis que a un consenso sobre desenvolvemento, responde a un agregado de visións que admiten moi diferentes interpretacións que poden dar lugar a lecturas e procesos de implementación con moi diferente grao de ambición transformadora. Poden identificarse, na práctica, lecturas de marcado carácter continuísta respecto á situación previa á aprobación da Axenda 2030, lecturas máis instrumentais e posibilistas, e lecturas ambiciosas en canto ás perspectivas transformadoras da axenda. Pode afondarse sobre estas lecturas en Martínez e Martínez (2016) e Martínez (2020).

2. Temos que aclarar que a pesar de nos referir aos estudos universitarios e á investigación e docencia universitaria no seu conxunto, a formación e traxectoria profesional do equipo investigador fan que a investigación se abordase desde unha perspectiva máis próxima ás ciencias sociais, o que pode limitar o seu alcance. No que ten que ver coa dimensión estrutural da universidade, a investigación centrouse na análise do caso español.

3. O enfoque de sustentabilidade da vida parte do recoñecemento de que os seres humanos somos ecodependentes, dependemos da natureza, e interdependentes, necesitados de coidados. A sustentabilidade da vida enténdese, así, como o conxunto de procesos que, en interacción coa natureza, permiten a reprodución da existencia en condicións dignas e fan posíbel unha vida que mereza a pena ser vivida, sen pór en risco os límites físicos do planeta. Incorpora, deste modo, un elemento de subxectividade e distánciase de visións occidentais universalistas, entendendo que as persoas e comunidades políticas deben definir libremente aquilo que consideran unha vida digna (Herrero, 2022 e Martínez, 2021).

4. Tradución propia.

5. Atrévete a saber!

6. Actualmente, a Secretaría Xeral de Universidades, do Ministerio de

Universidades, recoñece 190 áreas de coñecemento. A listaxe de áreas de coñecemento pódese consultar na seguinte ligazón: **universidades.gob.es/wp-content/ uploads/2022/10/clasificaciones-areas-de-coñecemento.xlsx**

7. Esta cuestión abórdase abórdase no preámbulo da LOSU e recóllese tamén nos artigos 11 (multi e interdisciplinariedade na investigación), 13 (recoñecemento da multi e interdisciplinariedade na avaliación da actividade investigadora) e 40 (cooperación entre centros e estruturas universitarias).

8. O documento pódese atopar na seguinte ligazón: **crue.org/wp-content/uploads/2020/02/ Directrices_Sosteniblidad_Crue2012.pdf**

9. O documento deste compromiso asinado pola CRUE pódese atopar na seguinte ligazón: **crue. org/wp-content/uploads/2021/11/CRUE-Universidades-Espanolas.-Posicionamiento-Axenda-2030.pdf**

10. Ver ao respecto o Preámbulo e os artigos 12.1, 12.10, 12.11 e 56.3.c da LOSU.

11. O investimento en I+D en España pasou do 1,36 % do PIB en 2010 ao 1,19 % en 2016, para situarse no 1,25 % en 2019, (fronte ao 2,23 % medio da UE27). Desde entón os datos móstranse notabelmente distorcidos pola caída do PIB no ano 2020 resultado da crise provocada pola Covid-19, e polo incremento excepcional do investimento en I+D en 2021 producido pola entrada dos fondos europeos *Next Generation EU* (Instituto Vasco de Estatística, 2022).

12. Un exemplo diso é o desequilibrio entre as convocatorias de sexenios de recoñecemento da investigación e as de recoñecemento dos sexenios de transferencia.

13. Pódese atopar máis información sobre DORA na seguinte ligazón: **sfdora.org/**

14. A listaxe de asinantes está dispoñíbel na seguinte ligazón: **sfdora.org/signers/**

15. Forman parte desta iniciativa a Conferencia de Reitores/as das Universidades Españolas (CRUE) e a ANECA, ademais de varias axencias autonómicas e numerosas universidades españolas a título individual.

16. O título deste subapartado tomámolo tomado de Herrero (2022).

17. Segundo os autores, este termo é similar a interacción, pero trata de pór énfase na importancia da relación máis que na natureza dos elementos entre os que se establece esa relación.

18. Convén sinalar que a universidade española, polo menos no plano normativo, está propoñendo avances significativos que permiten pensar nun horizonte no que desenvolva un papel máis transformador en relación cos retos que nos presenta a actual crise ecosocial. Observamos, así, algúns avances que poden contribuír a superar algunhas das limitacións estruturais sinaladas neste traballo. É o caso dalgúns avances recollidos na lei de ciencia (Lei 17/2022), na lei de convivencia universitaria (Lei 3/2022) ou no Real Decreto no que se establece a organización das ensinanzas universitarias e do procedemento de salvagarda da súa calidade (Real Decreto 822/2021). Este último lémbranos que "unha sociedade en permanente mutación demanda á universidade unha resposta cada vez máis rápida e flexíbel das necesidades de formación de profesionais acorde con esas mudanzas. Ao mesmo tempo, demanda que eses e esas profesionais xurdidos das universidades sexan capaces de liderar esas transformacións para construír colectivamente unha sociedade aberta ao cambio, económica e ambientalmente sostíbel, tecnoloxicamente avanzada, socialmente equitativa, sen ningún tipo de discriminación por cuestións de xénero, orixe nacional ou étnica, idade, ideoloxía, relixión ou crenzas, enfermidade, clase social ou calquera outra condición ou circunstancia persoal ou social, e claramente aliñada cos Obxectivos de Desenvolvemento Sostíbel (ODS). Á par, unhas sociedades en mutación requiren de novos coñecementos científicos, tecnolóxicos, humanísticos e artísticos que se transfiran ao alumnado durante o proceso de ensinanza e aprendizaxe, permitindo obter unha formación integral".

19. Neste traballo identificáronse e caracterizáronse os efectos “hexemonizador, empaquetamento, homoxeneizador e centrífugo” como os efectos principais e máis limitadoras para as transformacións necesarias.



www.ecosfron.org