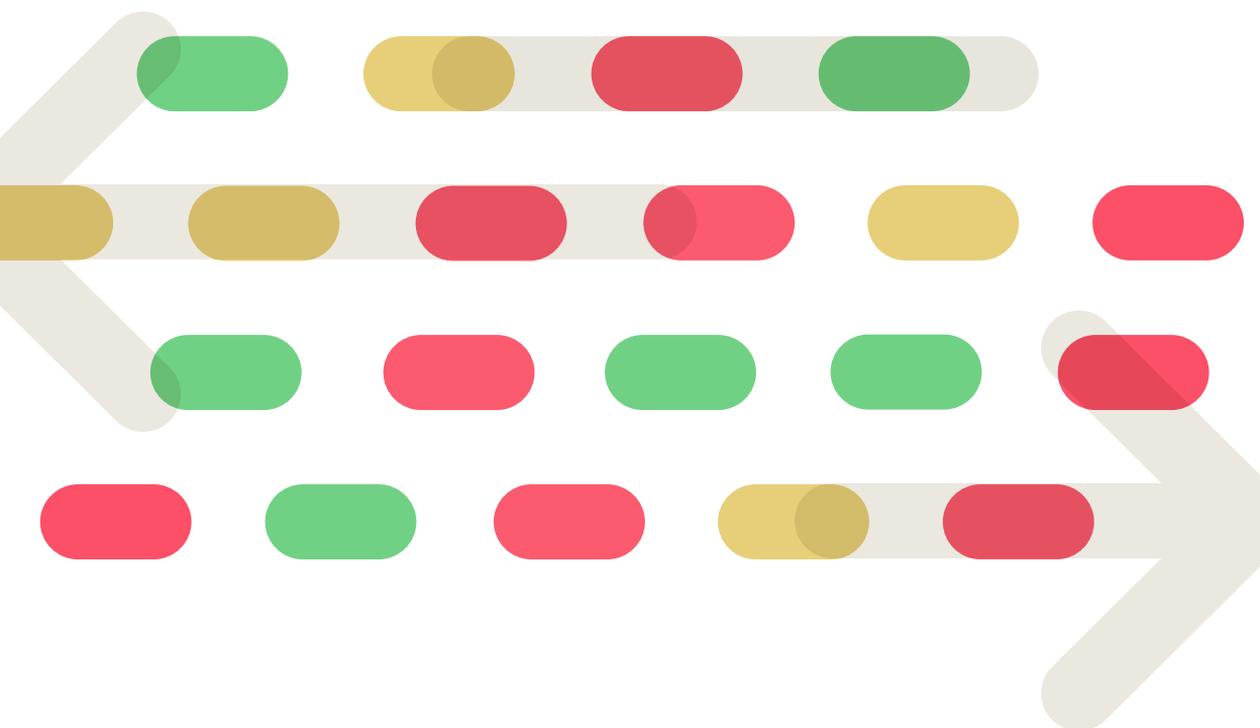


La Universidad en el marco de la Agenda 2030:

APUNTES PARA LA INTEGRACIÓN DE LA SOSTENIBILIDAD DE LA VIDA EN LA DOCENCIA E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIAS



La Universidad en el marco de la Agenda 2030: apuntes para la integración de la sostenibilidad de la vida en la docencia e investigación universitarias.

Equipo de investigación:

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

Han participado como grupo de personas expertas, en una sesión de diálogo sobre el esquema inicial de la investigación en julio de 2022 y a partir de una lectura de un borrador de la investigación en julio de 2023, así como mediante el envío de aportaciones: Mateo Aguado Caso, Víctor Alonso Rocafort, Iratxe Amiano, Alejandra Boni, Paula de Dios, Ariel Jerez, María Gema Quintero Lima, Itziar Ruíz-Giménez.

Por encargo de:



Coordinación de la edición:

Javier Esteban Gajero

Diseño editorial y maquetación:

Mejor (somosmejor.es)

ISBN:

978-84-09-55706-6



Esta publicación ha sido realizada con el apoyo financiero de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) a través del proyecto 2021/PRYC/000656 “Transversalizando la Agenda 2030 y los ODS en la Universidad”. Su contenido es responsabilidad exclusiva de las personas autoras y no refleja necesariamente la posición y opinión de la AECID.



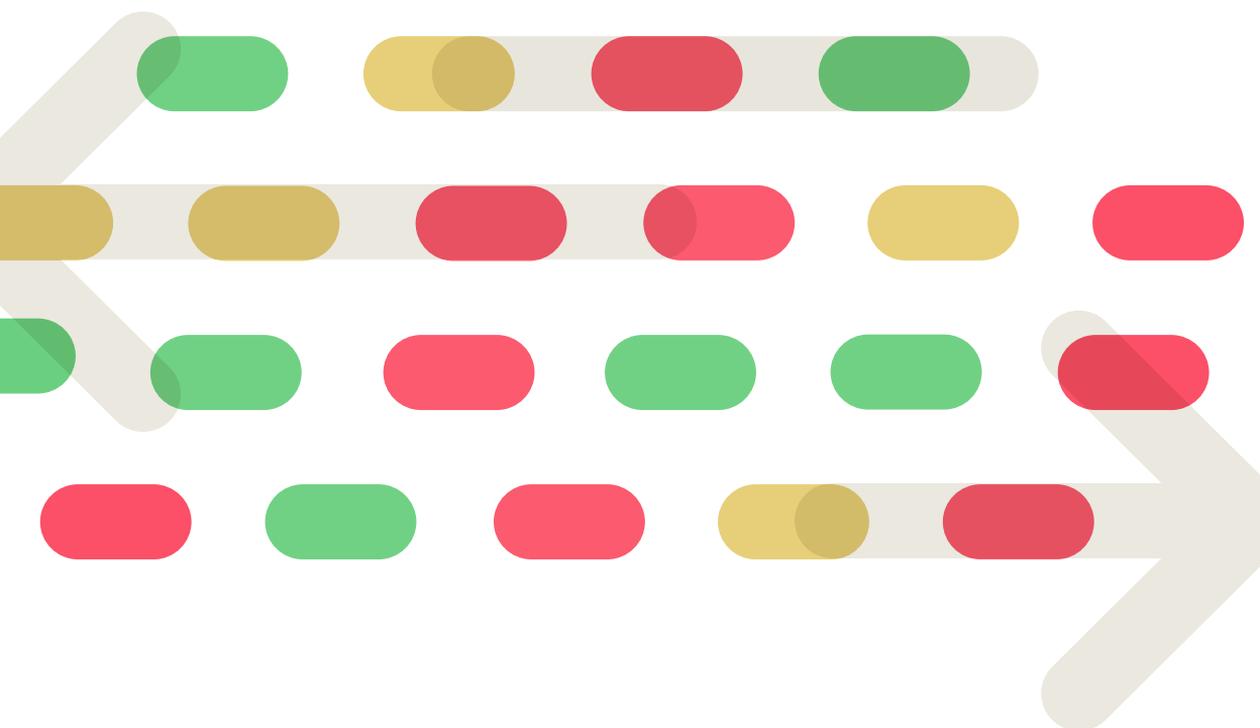
Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons. Se permite libremente copiar, distribuir y comunicar esta obra siempre y cuando se reconozca la autoría y no se use para fines comerciales. No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra. Para ver una copia de esta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

Índice de contenido

Resumen ejecutivo	5
1. Introducción	31
2. La dimensión del conocimiento ante los desafíos globales	40
2.1. ¿Por qué empezar por una reflexión epistemológica?	40
2.2. Epistemologías políticas y urgentes de las interdependencias	46
2.2.1. El origen y el carácter epistemológico del fallo epistémico	50
2.2.2. Preeminencia de cierta economía como producto y evolución del fallo epistémico	54
2.3. Epistemologías críticas para integrar las dimensiones de la realidad	61
2.3.1. La injusticia y dependencia epistémicas para un conocimiento transformador	67
3. Dimensión estructural: desafíos políticos, institucionales y personales	73
3.1. Los límites y determinantes institucionales propios del sistema científico y universitario	75
3.1.1. Sobre la estructura disciplinaria del sistema científico y de conocimiento	75
3.1.2. Sobre la mercantilización del conocimiento	84
3.1.3. Sobre la evaluación de la investigación y su centralidad en la orientación de las Universidades	93
3.2. Efectos y consecuencias de los límites y determinantes estructurales	105
3.2.1. Efecto hegemizador	105
3.2.2. Efecto empaquetamiento	107

3.2.3. Efecto homogeneizador	109
3.2.4. Efecto centrífugo	111
4. Algunos apuntes para transformar la docencia: ¿por dónde empezar?	114
4.1. Educar para transformar un orden hegemónico que amenaza la sostenibilidad de la vida	114
4.2. Repensar el currículo	120
4.3. Docentes para la sostenibilidad de la vida	125
4.4. Hacer del aula un espacio democrático y conectado con la sociedad.	132
5. Reflexiones finales: la crisis sistémica y las amenazas a la sostenibilidad de la vida como obligación y la Agenda 2030 como oportunidad para la transformación de la Universidad	138
6. Referencias bibliográficas	150
7. Anexo metodológico	159
Notas	165

Resumen ejecutivo



La Agenda 2030 es la declaración con la que los países se comprometen a integrar la sostenibilidad en todos los procesos políticos, económicos y sociales con la mayor de las urgencias, transformando el actual modelo de desarrollo, compromiso que ineludiblemente apela a las Universidades como centros de generación y transmisión de conocimiento.

La investigación se pregunta acerca de las implicaciones que integrar la sostenibilidad de la vida tiene en la docencia y la investigación universitaria.

Una pregunta cuya única respuesta posible es abordar y atender un cambio de paradigma que permita superar las insuficiencias y contradicciones del paradigma desarrollista hegemónico desde hace muchas décadas, tanto en el ámbito del conocimiento como de las prácticas sociales, económicas y políticas.



El enfoque de este trabajo rechaza limitarse a incorporar la sostenibilidad a los procesos económicos, sociales y políticos sin proceder a una revisión crítica que permita comprender en qué medida los resultados de dichos procesos han sido y son causantes de las actuales amenazas para la sostenibilidad de la vida. El propósito del trabajo es, en consecuencia, indagar en los fallos cometidos y sugerir ideas para la integración de la sostenibilidad de la vida en el centro de la investigación y la docencia. Al menos, abrir y ensanchar posibilidades para que la acción investigadora y docente en las universidades constituya una respuesta apropiada a la profunda ecodependencia de todas las actividades humanas en estos tiempos de desbordamiento de los límites planetarios y de crisis múltiples.



La dimensión del conocimiento: del fallo epistémico al conocimiento ecointegrador crítico y político

Es preciso reconocer que la evolución del conocimiento en los últimos siglos ha evolucionado a partir de un *fallo epistémico* consistente en la construcción de una realidad al margen de su naturaleza ecodependiente y obviando el carácter interactivo y dinámico de sus múltiples dimensiones.



Una realidad sostenida, la del paradigma desarrollista, a partir de postulados científicos que han sido hegemónicos en la academia y en las relaciones político-institucionales en las últimas décadas.



El paradigma desarrollista es, en términos epistemológicos, consecuencia de una posición antropocentrista ante el mundo, expresada en la fe en una razón humana capaz de aislarse del mundo para conocerlo; de una visión tecno-optimista del conocimiento científico y de una apuesta acrítica por la prioridad del crecimiento económico y otras consideraciones emanadas del pensamiento económico neoclásico y neoliberal. Se trata de una herencia del paradigma ilustrado, marcado por los dualismos, que dio lugar a un sinfín de enfoques sectoriales que concurren analizando la realidad compartimentándola, originando multitud de disciplinas que avanzan generando parcelas de realidad.

La preeminencia académica e institucional de cierta escuela de economía a la hora de interpretar y prescribir las ideas de progreso y desarrollo que han guiado a las sociedades en las últimas décadas es la principal evidencia del problema epistémico. Dicha preeminencia remite a la dimensión política del conocimiento, imprescindible para preguntarse si los





postulados de la economía neoliberal son los más influyentes por su fortaleza epistémica y su capacidad de predicción, o bien, como planteamos, por resultar funcionales a la distribución del poder y privilegios que caracteriza nuestra época. Esta se ha asentado sobre la *injusticia epistémica* que sistemáticamente ha rechazado el conocimiento y la veracidad de sujetos diversos, ejerciendo una discriminación a partir de prejuicios particularmente racistas, sexistas y clasistas.

En cambio, disponemos de numerosas propuestas de conocimiento alternativo, aún en los márgenes de la academia y el *mainstream*, que pugnan para superar el fallo epistémico y construir nuevas posiciones y perspectivas epistemológicas centradas en el reconocimiento de la ecodependencia, bien mediante la integración de dimensiones físicas y químicas en el pensamiento económico, como la economía ecológica; bien a través de la descripción y cuantificación de los límites planetarios fundamentales; bien señalando el carácter intrínsecamente interrelacionado de la realidad, como las escuelas críticas de ecología política.





Tomando en consideración la naturaleza sistémica y multidimensional de la realidad, varias aproximaciones críticas tratan de ofrecer nuevos marcos de interpretación y de construcción científica que apelan al carácter situado del conocimiento y al propósito de este, contraviniendo la idea moderna de la neutralidad de la ciencia y reconociendo la importancia de pensar políticamente las epistemologías.

La apelación directa de la Agenda 2030 a la transformación de los modelos actuales de desarrollo requiere aproximaciones teóricas comprometidas con el cambio, con la apertura de nuevas posibilidades más que con la reproducción de teorías limitadas a la resolución de problemas aislados sin revisar los pilares y postulados hegemónicos.





En este sentido, contamos con aproximaciones constructivistas y estructuralistas, pensamientos situados desde las resistencias y sus saberes contrahegemónicos. Los estudios feministas y las visiones decoloniales constituyen alimento fundamental para la construcción de nuevas narrativas que exploren todos los esfuerzos para orientarse hacia un nuevo paradigma eointegrador, pluralista y comprensivo de los impactos que tienen los modelos y teorías en las vidas.



Los nuevos paradigmas emergentes asumen la consideración multidimensional de la realidad, emprendiendo la búsqueda de visiones y perspectivas que produzcan conocimiento integrado e integral sobre la misma. La dimensión política, económica, social, medioambiental y cultural de la realidad requiere un correlato renovado, cuyas características imprescindibles son su carácter situado y su naturaleza política, así como el tránsito progresivo de ejercicios multidisciplinares e interdisciplinares hacia una práctica transdisciplinar.



En definitiva, integrar la sostenibilidad de la vida requiere una profunda revisión crítica de los postulados sobre el conocimiento y sobre las ciencias como su producto más institucionalizado e influyente.



Una revisión que, al mismo tiempo, va produciendo alternativas desde una nueva posición, menos antropocéntrica y mucho más cooperativa y de espíritu ecológico. Un difícil tránsito que permita la emergencia de paradigmas eointegradores para superar el fallo epistémico derivado de la particular evolución que la historia dio al paradigma ilustrado.



La dimensión estructural: de la reproducción disciplinaria al conocimiento transformador

El correlato político de la crisis epistémica analizada se expresa en las estructuras que determinan la generación, la expansión y la transferencia del conocimiento en la Universidad, en una suerte de arquitectura mental y epistémica que ha consolidado una lógica disciplinaria sobre algunos elementos del sistema científico y universitario.



El trabajo se centra en el sistema universitario, aunque muchas de las cuestiones analizadas aplican también al científico.



Ambos subsistemas han evolucionado a partir de los límites disciplinares que han diferenciado objetos de estudio, cuerpos teóricos y doctrinales y comunidades epistémicas. Con ello, se ha producido una compartimentalización de la realidad que dificulta, si no imposibilita, abordarla en su carácter integral y multidimensional, evidenciando sus interdependencias. La lógica disciplinaria ha influido notablemente en el ordenamiento de los estudios universitarios y las líneas de investigación, constatando la ausencia de la sostenibilidad de la vida, los estudios sobre el desarrollo o los estudios feministas como preocupación científica fundamental, al no encajar en dicha diferenciación disciplinaria, dado que remiten a un objeto de estudio que trasciende, por su carácter heterogéneo y multidimensional, a las disciplinas.

Los estudios vinculados a estos campos que no se ven reconocidos como áreas de conocimiento encuentran verdaderas dificultades para ser acreditados y evaluados y para formar parte de intercambios internacionales académicos, afectando, en consecuencia, a la contratación de personal docente e investigador dedicado a estas cuestiones. De igual forma, el estudiantado ve limitado su





abordaje y aprendizaje por el predominio de conocimientos que responden a la conformación histórica y escolástica de las disciplinas y subordinan cualquier aproximación multi, inter y transdisciplinar, que serían más acordes con los aprendizajes pertinentes para hacer frente al reto de la sostenibilidad de la vida en este tiempo de crisis múltiples.



El plan para la introducción de la sostenibilidad en el currículum de las universidades españolas, asumido por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) en 2005 y reafirmado en 2011 y 2012, responde a una visión ambiciosa que contempla propuestas para la superación de la lógica disciplinaria. Pero su aplicación no ha sido efectiva y cuenta con un largo recorrido en ámbitos como la revisión curricular, la incorporación de criterios de sostenibilidad en la contratación y promoción del profesorado o en la evaluación de la investigación. Cuestiones que podrían haber contribuido a revertir la deriva mercantilizadora de la Universidad, fenómeno global que, como tal, afecta al caso español.

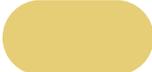
La mercantilización del conocimiento como fenómeno estructural hace referencia a la mercantilización de los procesos que lo generan, de los procesos de transferencia de este y al peso del mercado en la orientación que van tomando los objetos, objetivos y tipos de conocimiento.

Este múltiple proceso se afianza en la escasez de financiación pública y la creciente competencia del capital privado en la investigación y la docencia, que responde a lógicas de mercado antes que a criterios de utilidad social o de bien común.

La financiación para la investigación ha sido históricamente escasa en el sistema español, aunque paradójicamente sus méritos sean mejor valorados que los de la docencia. No es en vano que el lenguaje distinga entre “*dedicación investigadora*” y “*carga docente*”. Esta escasez de financiación no ha impedido que la universidad española esté bien situada en los *rankings* internacionales que responden a la lógica competitiva. Asimismo, esta competitividad ha descansado históricamente en la sobre explotación del personal investigador y docente, particularmente en el de mayor precariedad laboral, con especial énfasis en las mujeres.

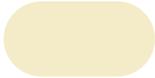
La transferencia de conocimiento está relegada a un lugar subordinado que conlleva una relación instrumental con los actores externos a la Universidad, ahondando la brecha entre esta y la sociedad. El trabajo de transferencia se ha desarrollado según una lógica de mercado, con prácticas extractivistas e instrumentales en lugar de constituir un intercambio institucionalizado y regularizado.

Por último, en relación con la orientación que va tomando el conocimiento, se observa una cooptación por el mercado editorial en tanto que reproduce la actual hegemonía del factor de impacto de las revistas académicas, asumido como principal criterio de calidad.



Este sistema de evaluación de los méritos que articula la acreditación y promoción académica tiende a fortalecer la unidisciplinariedad y a evitar cuestionamientos y enfoques críticos que, a pesar de estar en las bases de las revoluciones científicas, encuentran enormes dificultades para guiar trabajos de investigación publicables en revistas de alto factor de impacto, que cada vez publican trabajos menos disruptivos.





El proceso de mercantilización del conocimiento y el sistema de evaluación y acreditación tienen importantes implicaciones personales que se reflejan en las vidas de quienes procuran generar y transferir conocimientos en el sistema universitario, que convierten sus currículum en medio de valorización individual, con efectos devastadores sobre la salud, generando malestares y desarticulando la solidaridad, la cooperación y los cuidados mediante la adaptación a la lógica competitiva y mercantilizadora que incentiva prácticas individualistas.



Aunque existen ya declaraciones internacionales críticas con el actual sistema de evaluación y acreditación, como la Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación (DORA, por sus siglas en inglés) y Coalition for Advancing Research Assessment (CoARA), para que los cambios que proponen sean eficaces, se requiere una acción colectiva global que permita transitar de un sistema basado en el mérito individual a uno más acorde con la idea de producción social del conocimiento.



El sistema científico y universitario produce una serie de efectos que dificultan notablemente las transformaciones epistemológicas, institucionales y políticas que son necesarias para hacer de la Universidad un espacio realmente comprometido con la sostenibilidad de la vida.

De este modo, se observa lo que denominamos el efecto *hegemonizador*, que se aprecia en la reproducción de visiones hegemónicas y en las resistencias al cambio. Igual que el sistema descrito y analizado es producto de una crisis de conocimiento, también determina la deriva continuada hacia la simplificación del conocimiento, su unidimensionalidad, la ausencia de visiones críticas y



el predominio del positivismo, mucho más adecuados para las lógicas mercantilistas y productivistas. El efecto *empaquetamiento*, visible en la medida en que las personas investigadoras realizan esfuerzos para aprender a enmarcar y empaquetar sus trabajos y ambiciones en artículos publicables que exigen obviar la dimensión política del conocimiento. El efecto *homogeneizador*, que actúa estandarizando los perfiles profesionales del personal docente e investigador, y descuida las cualidades de la docencia al medirse los méritos solo de manera cuantitativa, incentivando un perfil productivo y adaptativo. Por último, el efecto *centrífugo*, que se observa en la expulsión de facto de campos de conocimiento y postulados críticos, por la compartimentalización y la ausencia de mecanismos adecuados para la transversalización.



La transformación de la docencia: pistas para una docencia sobre la sostenibilidad de la vida

Para repensar la docencia universitaria desde los desafíos que plantea la sostenibilidad de la vida, es preciso responderse a las cuestiones básicas sobre el objeto, la finalidad y la forma que ha de tomar la educación.

En un contexto de crisis múltiples y ante la evolución de un fallo epistémico que ha determinado las lógicas disciplinarias y los enfoques unidimensionales y dificulta la emergencia de conocimiento integrado, colectivo y multidimensional de la realidad, cabe destacar algunas pistas fundamentales que orienten los cambios por abordar en la docencia universitaria.

En primer lugar, se requiere realizar una apuesta inequívoca por la educación para la transformación, a pesar de las enormes dificultades que los campos del cambio social e histórico encuentran para constituir líneas de investigación y docencia en la actualidad. Frente a la Universidad que prima los valores de la adaptación a una realidad presentada como inamovible, educar debe describirse como una apertura colectiva de posibilidades nuevas para cambiar esa realidad. Las perspectivas críticas y emancipadoras ofrecen como objetivo la aprensión de la realidad para su transformación y la construcción de otros futuros posibles, justo lo más adecuado a estos tiempos.

En segundo lugar, este giro que proponemos para la docencia debe ocuparse de los contenidos curriculares de los estudios con el objeto de dejar de aprender cosas que van contra nuestra propia supervivencia e incorporar saberes necesarios para la transformación del modelo que amenaza la sostenibilidad de la vida. En este sentido, es necesario incorporar y extender las aportaciones de teorías críticas y provenientes de la sostenibilidad ecológica, el biocentrismo, la inter y transdisciplinariedad, la interculturalidad, la decolonialidad y el cosmopolitismo, entre otras.



Asimismo, frente a la simplificación, la unidimensionalidad y el sesgo occidental que predominan hoy, se impone la necesidad de una apertura y un diálogo de saberes y disciplinas que aborden la complejidad y las interdependencias de la realidad.

Igualmente imprescindible es la revisión de los *currículos ocultos*, aquellos conjuntos de verdades asumidas acríticamente que configuran un panorama antiecológico, heteropatriarcal y colonial de los procesos de desarrollo y que deben ser sistemáticamente deconstruidos y cuestionados para dejar paso a un currículo que ponga en el centro de la reflexión la sostenibilidad de la vida.

En tercer lugar, en coherencia con la asunción del carácter político de la epistemología, se apela a acabar con la desactivación política que actualmente prima en la consideración de las personas docentes, pensadas como





meras transmisoras de una verdad absoluta y ajena a las subjetividades y contextos. Nada más irresponsable ante los desafíos actuales que seguir reproduciendo la falsedad de una neutralidad académica que oculta los sesgos que siempre forman parte del conocimiento. La educación, como el conocimiento, es fundamentalmente una praxis que no se caracteriza bien como transmisión, sino que requiere de lógicas de diálogo y explicación de la situación, de su dimensión política y sus interdependencias, tal y como nos inspiran las pedagogías de la emancipación.

En cuarto lugar, las aulas deben ver transformadas sus dinámicas a partir de un compromiso inexcusable con la democratización de las relaciones y del conocimiento. Todas las personas que conforman un aula deben sentirse responsables de participar y realizar aportaciones a los procesos de aprendizaje.



Abandonar la concepción del alumnado como clientes de un sistema de transmisión para ganar espacios en los que su protagonismo es esencial en la construcción de comunidades de aprendizaje. Son muchas jerarquías preestablecidas que romper e inercias que sustituir para dejar espacio a los dinamismos propios de las aulas con la finalidad de construir comunidades de aprendizaje vinculadas a la sociedad, particularmente a los saberes que emanan de movimientos y actores sociales.

Reflexiones finales

Con este trabajo hemos procurado abrir una reflexión de alcance para responder a una necesidad del conjunto de la sociedad frente a un contexto de crisis sistémica que incorpora desafíos ecológicos y sociopolíticos, pero también cognitivos, y que interpelan directamente a las universidades, y a personas investigadoras y docentes. La incorporación del espíritu transformador de la Agenda 2030 a la Universidad exige enfrentar de manera activa un cambio paradigmático del modelo de desarrollo hegemónico desde hace muchas décadas. Se trata de abrir espacio epistemológico, político e institucional para el abordaje de la sostenibilidad de la vida.





Ello impide contemplar el ODS 4.7 “la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible” como un conjunto de acciones sectoriales, y comprender, en cambio, la necesidad de transversalizar estos aspectos, superar las injusticias epistémicas e incorporar conocimientos y saberes ecofeministas y decoloniales. El tránsito hacia la transdisciplinariedad constituye una obligación para comprender la inter y ecodependencia de la realidad.

Observamos y analizamos numerosas dificultades para emprender estos tránsitos, como el predominio de las lógicas de la excelencia y el productivismo, medidos en términos individuales y cuantitativos que acentúan la deriva mercantilista existente en las universidades españolas, tanto en el ámbito de la docencia como en el de la investigación.





La Agenda 2030 constituye una oportunidad para superar las lógicas compartimentadas y disciplinarias del conocimiento, abriendo espacio para una construcción transfronteriza, dialógica y colectiva del mismo, permitiendo avanzar en una investigación comprometida con un mundo más justo y sostenible.

En este contexto, cobran especial relevancia el trabajo en red, la generación de conocimiento e investigación con otros agentes y espacios diversos más allá de los estrictamente académicos que impulsen la praxis de la coproducción de conocimiento para la sostenibilidad de la vida.



La Universidad en el marco de la Agenda 2030:

APUNTES PARA LA INTEGRACIÓN
DE LA SOSTENIBILIDAD
DE LA VIDA EN LA DOCENCIA E
INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIAS

1. Introducción

La Agenda 2030 es un signo de los tiempos que vivimos. Un tiempo marcado por una serie de crisis superpuestas e interconectadas que precisan de un nuevo horizonte intelectual y práctico para su superación, dado que las concepciones sobre progreso, crecimiento y desarrollo que han sido hegemónicas en las últimas décadas se muestran insuficientes e inadecuadas como orientaciones para el futuro. Por eso nos encontramos ante la necesidad de abordar un cambio de paradigma como única respuesta posible. El principal desafío es articular claves teórico-prácticas para pensar el mundo y alcanzar la convivencia global a partir de una profunda revisión de los postulados ontológicos y epistemológicos sobre los que se han construido las actuales sociedades.

La sostenibilidad de las vidas, entendida esta como un proceso multidimensional, plantea un conjunto de desafíos políticos y sociales, pero también de naturaleza cognitiva, de enormes proporciones.

La academia, dada la naturaleza del desafío, se ve interpelada directamente en su capacidad de comprender desde una perspectiva integral este gran reto. Una comprensión que permita orientar eficazmente la praxis para construir las respuestas.

En este sentido, el papel de los estudios superiores universitarios se postula crucial para contribuir a generar procesos de aprendizaje y transformación de los modelos de desarrollo, de producción y de creación de relaciones

ecosociales en el futuro. La Agenda 2030 supone un desafío para las universidades mucho mayor que el identificar acciones para promover la sostenibilidad o el de añadir el calificativo “sostenible” a ciertas asignaturas o disciplinas. No en vano, la Agenda 2030 constituye una apelación explícita a lograr soluciones universales y justas, que respondan a visiones integrales de los procesos de desarrollo redefinidos en una lógica multidimensional que aborde las evidentes interdependencias entre territorios y dinámicas transnacionales. Universalidad, integralidad y multidimensionalidad constituyen un horizonte crítico fundamental para el conjunto de las disciplinas de conocimiento en tanto que se refieren a cuestiones normativas, epistemológicas y prácticas fundamentales para ofrecer marcos de comprensión y respuestas adecuadas¹.

Es preciso, por lo tanto, realizar una identificación sistemática de qué supone este conjunto de desafíos paradigmáticos para la investigación y la docencia universitarias. La apelación a la mirada multidimensional tiene un evidente correlato académico en la demanda de multidisciplinariedad que, a duras penas, trata de abrirse camino en una rígida tradición universitaria basada en la definición de objetos y metodologías de conocimiento fuertemente vinculadas a cada disciplina. Así, hablar de procesos de desarrollo multidimensionales — ambientales, económicos, sociales, políticos y culturales —, tal y como vienen haciendo en los últimos años algunas instituciones académicas y políticas, en realidad nos remite a la necesidad de construir nuevos paradigmas que indaguen en las interdependencias de disciplinas académicas que han surgido y evolucionado de manera autónoma y con escaso diálogo interdisciplinar.

En definitiva, asumir los principios emanados de la Agenda 2030 supone reconfigurar los objetos de estudio del pensamiento científico desde una lógica de sostenibilidad, es decir, a partir de la incorporación de los principios de universalidad, integralidad y multidimensionalidad de las dinámicas que históricamente van configurando la realidad social y política que en las últimas décadas han sido denominadas procesos de desarrollo.

Todo ello, además, teniendo en cuenta las relaciones de ecodependencia en un mundo en el que la humanidad ha llevado hasta tal límite el modo de vida que ha superado los límites seguros y justos del sistema tierra (Richardson et al., 2023).

El propósito principal de este trabajo de investigación es contribuir a abrir y ensanchar el campo de posibilidad en el ámbito universitario, particularmente en el relativo a su actividad investigadora y docente. Con ello se pretende contribuir a adecuarlo a los desafíos que exige un contexto de crisis sistémica, que demanda un conocimiento apropiado sobre los mismos y sus posibles abordajes. Esto reclama, de manera primordial, reflexionar sobre las bases epistemológicas que nos han conducido hasta aquí y sobre las posibilidades que el conocimiento nos ofrece para construir respuestas que nos pongan a todos y todas a salvo².

Para abordar esta cuestión, en este trabajo, partimos de la identificación de un “fallo epistémico” primordial cometido por la producción científica y disciplinar, así como su evolución en

la institucionalidad universitaria. Un fallo epistémico que tiene su correlato en la dimensión estructural que define el cómo y el para qué la investigación y la docencia universitaria.

En efecto, la incorporación de forma sustantiva de enfoques y contenidos relacionados con la sostenibilidad de la vida³ en todos los ámbitos universitarios requiere abordar un giro epistemológico que permita desplegar un conocimiento adecuado a los desafíos actuales marcados por el desbordamiento de los límites planetarios y su relación con las múltiples crisis que nos sitúan en tiempos inciertos.

Varias conceptualizaciones y enfoques, que mencionamos a continuación de forma sucinta, constituyen una clave para repensar el conocimiento. Estos elementos, surgidos en el seno de diversas disciplinas —pero también desde un conocimiento no académico ni “disciplinario”— y, por lo tanto, con diferentes puntos de partida y propósitos generalmente vinculados a mejorar el alcance de dichas disciplinas, constituyen en su conjunto un marco de enfoques, perspectivas e indagaciones cuyo diálogo interdisciplinar supone un desafío para el cambio paradigmático adecuado a este nuevo tiempo.

En primer lugar nos referimos a la epistemología política, a partir de una apelación a la consideración del carácter político y situado del conocimiento, y a su relación con la consideración de la democracia como comunidad epistémica y los mecanismos de producción y distribución de la ciencia (Broncano, 2020). Señalamos, asimismo, la importancia de las teorías críticas



para la comprensión histórica del pensamiento científico y su relación con estructuras de poder raciales, patriarcales y coloniales (Blazquez Graf et al., 2010; Guba y Lincoln, 2002; Harding, 2012; Valdez, 2010).

Apuntamos, en tercer lugar, al papel de la ecología y la sostenibilidad como campos de gran relevancia en la aportación de evidencias relativas a la alteración de los ecosistemas y el desbordamiento de los límites planetarios y su relación con el modelo de reproducción capitalista (Rockström et al., 2009). En estos campos se ha desplegado una de las principales reflexiones de nuestro tiempo en tanto que trata de hacerse cargo del diseño y la gobernanza de las sociedades en tiempos del Antropoceno, es decir, de repensar los procesos multidimensionales dentro de los “límites justos y seguros del Sistema Tierra” (Richardson et al., 2023).

Un cuarto elemento apunta a la necesaria superación de la unidisciplinariedad para explorar el encuentro entre disciplinas a partir de la multidisciplinariedad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, así como la apuesta por un conocimiento transfronterizo. Se aprecia, en este sentido, una tímida emergencia del paradigma del pensamiento complejo (Castro Gómez, 2007), lo que tiene, a su vez, dos consecuencias principales: la flexibilización de las líneas de separación entre las distintas disciplinas, es decir, la incorporación de lógicas transdisciplinares —no se puede atender a la complejidad desde una única dimensión del saber— y la transculturización del conocimiento.

En quinto lugar, señalamos la necesidad de incorporar una mirada biocéntrica sobre las sociedades actualmente en riesgo grave para la reproducción de la vida (Naredo, 2022). Si asumimos la existencia de la ecoddependencia como principio fundamental de la vida, las perspectivas antropocéntricas, basadas en la distinción radical entre la cultura y la naturaleza que han dominado el pensamiento científico occidental, se muestran incapaces de aprehender la complejidad de los desafíos ecosociales que afronta la sostenibilidad de la vida. Más aún de contribuir a pensar las transformaciones necesarias para asumir estos desafíos.

Y apelamos, por último, al universalismo del cosmopolitismo político como, paradójicamente, principal propuesta “realista” en un contexto de transnacionalización e inter y ecoddependencia. Dinámicas estas que trascienden la división administrativa y política del mundo según fronteras estatales, incorporando perspectivas cosmopolitas y globales (Beck, Lash, y Giddens, 1997; Beck, 2002; Held, 1997; Held et al., 1999; Held y Hervey 2009).

Con esto queremos decir que no se trata solo de que el conocimiento que proviene de una disciplina pueda articularse con el conocimiento que procede de otra de modo que se generen nuevos campos del saber en la Universidad. Se trata, además, de que distintas formas culturales de conocimiento puedan convivir en el mismo espacio universitario, y más allá de este, a partir de un encuentro transdisciplinar o transfronterizo. Un pensamiento integrativo en el que la ciencia occidental pueda “enlazarse” con otras formas de producción de conocimientos, con la esperanza de que la ciencia y la educación dejen de ser

aliados del capitalismo posfordista. Se trata, en definitiva, de facilitar el tránsito del paradigma ilustrado a un nuevo paradigma eointegrador (Naredo, 2022).

En definitiva, si asumimos que en las últimas décadas la realidad y los procesos sociales, políticos, económicos y ambientales se han hecho más complejos, interdependientes, multidimensionales y transnacionales, hemos de estar de acuerdo sobre la necesidad de redefinir los principios epistemológicos, teóricos y metodológicos que empleamos para estudiar la realidad con el fin de investigar, explicar y enseñar mejor el mundo que habitamos.

La consideración del carácter político y situado del conocimiento, la incorporación de teorías críticas y de las cuestiones de ecología y sostenibilidad a los planes de estudio, la superación de la unidisciplinariedad, la asunción de una mirada biocéntrica sobre las sociedades y la consideración de realidades y dinámicas que trascienden la división administrativa y política del mundo y sus fronteras estatales, integrando perspectivas cosmopolitas y globales, se sitúan pues en la base de las transformaciones que requieren la docencia y la investigación universitarias para incorporar transversalmente los principios emanados de la Agenda 2030. Y ello no podrá realizarse sin una profunda revisión y redefinición de los elementos estructurales e institucionales que determinan los límites del sistema científico y universitario español, parte de los cuales son analizados en el tercer epígrafe.

Con el fin de abordar los planteamientos esbozados en esta introducción, se ha llevado a cabo un trabajo metodológico de carácter cualitativo, con énfasis en el análisis documental, de revisión bibliográfica, y en la participación de actores clave (profesorado y alumnado) para el levantamiento y contraste de información relevante. Esta participación se ha articulado a través de la organización de grupos de discusión y contraste diferenciados. En el caso del profesorado, se conformó un grupo de discusión y contraste tomando en consideración criterios de igualdad de género, experiencia docente, perspectiva crítica, experiencia en transversalización y balance multidisciplinar. Este grupo fue consultado en dos momentos clave del proceso de investigación: al inicio del proceso, con el objetivo de contrastar el planteamiento y estructura de la investigación y recoger información relevante, y al finalizar el trabajo de investigación, con el objetivo de recoger su valoración sobre los principales resultados obtenidos. En relación con el alumnado, el proceso también se articuló a través de dos fases de consulta a grupos diferenciados, al inicio y final del trabajo de investigación. Para más información sobre el proceso, véase el [anexo metodológico](#).

El proceso de investigación ha dado como resultado final el presente informe, que se estructura en tres partes. La primera parte se centra en el plano del conocimiento y los saberes. En ella se abordan los principales desafíos epistemológicos y teóricos que supone incorporar la sostenibilidad de la vida en el estudio de la realidad para desplegar un conocimiento adecuado a los desafíos actuales, marcados por el desbordamiento de los ciclos planetarios y su interacción con las múltiples crisis que afrontamos. La segunda, trata la dimensión estructural y recoge un análisis de los diferentes elementos del sistema científico

y universitario que han determinado significativamente la deriva cognitiva que caracteriza a la Universidad y limitan el papel que la sostenibilidad de la vida ocupa en el conocimiento generado, transmitido y transferido en y por las universidades. Por su parte, en la tercera parte de la investigación se realiza una exploración preliminar de las principales implicaciones que el actual contexto de crisis sistémica y una lectura transformadora de la Agenda 2030 tienen para la docencia universitaria. El informe de investigación concluye con un apartado de reflexiones finales en el que se ponen en relación los tres planos analizados y se vinculan con el contexto de oportunidad abierto por una agenda todavía en proceso de interpretación y puesta en marcha por parte de las universidades.

2. La dimensión del conocimiento ante los desafíos globales

2.1. ¿Por qué empezar por una reflexión epistemológica?

Es preciso justificar que las crisis superpuestas e interconectadas (crisis múltiples o policrisis) no son crisis de coyuntura o producidas únicamente por fallos de ajuste en el modo de reproducción de las dinámicas multidimensionales que dan lugar a lo que se ha denominado tradicionalmente procesos de desarrollo. También están vinculadas con la existencia de resistencias a aceptar la insuficiencia y las limitaciones del paradigma predominante con que comprendemos y explicamos la realidad. Es decir, cuando se señalan muchas de las problemáticas que asolan a las sociedades humanas — hambrunas, violencias, desigualdades, sobreexplotaciones, etc. — suelen explicarse mediante déficits o fallos políticos o económicos, pero no se suele tener en cuenta que el propio conocimiento a partir del que se construyen los diagnósticos y las propuestas también presenta déficits. En otras palabras, acarreamos un fallo epistémico que determina la forma en la que construimos los marcos de interpretación de la realidad.

Existen visiones que niegan este fallo, en la medida en que defienden que no carecemos de todas las respuestas necesarias para abordar los desafíos globales. Estas visiones consideran que el paradigma de desarrollo focalizado en la generación de riqueza medida en términos monetarios sigue siendo válido en sí mismo para explicar la realidad. Es preciso, por lo tanto, justificar que nos encontramos ante una crisis de paradigma, término que nos remite a la dimensión de nuestra

reflexión sobre el conocimiento, lo que académicamente se ha denominado epistemología.

El predominio de ciertos paradigmas científicos no sólo se debe a su capacidad explicativa o a la ausencia de evidencias que los rebatan, sino que también se explica por una determinada correlación de fuerzas a cuyos intereses dicho paradigma resulta funcional. Es decir, la dimensión política también interviene en la vigencia u obsolescencia paradigmática. En efecto, vivimos un tiempo caracterizado por el rechazo a lo que no sean relatos parciales, que apuesta por una cultura del radical perspectivismo o por entender que la cuestión del conocimiento es algo perteneciente a la esfera privada. Un tiempo en el que el neoliberalismo contribuyó a convertir el conocimiento en una mercancía más. Así, se ha tendido a dejar de lado la relevancia política de la epistemología (Broncano, 2020) por considerarla una jerga propia de académicos.

Sin embargo, para comprender bien lo que está sucediendo con las crisis superpuestas y complejas, debemos reflexionar sobre los postulados que nos indican qué podemos conocer y cómo se produce el conocimiento.

Debemos reflexionar también sobre quién conoce y quién no conoce, y sobre qué limitaciones estamos asumiendo con el paradigma hasta ahora vigente. Es imprescindible, por lo tanto, volver a la reflexión epistemológica.

Toda epistemología es política, en la medida que se pregunta qué es conocimiento, quién sabe y qué sabe, y quién ignora y qué ignora. Esto es, si cabe, más evidente en un momento

como el actual, en el que el proceso de mercantilización del conocimiento ha dado lugar a algunos fenómenos que muestran su innegable naturaleza política: los oligopolios de los medios de comunicación y de revistas y editoriales —también las denominadas científicas—; la explícita catalogación de algunas informaciones como secretos —pensemos en Snowden o Assange— o la subordinación de muchos otros conocimientos por su escasa utilidad para intereses comerciales; la creciente explotación de recursos cognitivos personales y colectivos — como anteriormente se explotaron la fuerza de los cuerpos— en una suerte de capitalismo cognitivo. Hay que considerar, como subraya Broncano (2020), que asistimos

... a una paradójica producción sistémica de ignorancia sin la cual no sería posible la reproducción de las desigualdades e injusticias sociales, una ignorancia que progresivamente extiende su velo sobre aquellas cosas que más nos interesaría conocer para transformar la sociedad, como por ejemplo el alcance y ubicación de todos los fondos negros que financian las cosas más horribles del mundo y protegen a personas y corporaciones de la inspección y control públicos; las amenazas y el creciente desprecio a la democracia, a la que se acusa falsamente de ser ineficiente técnica y cognitivamente, y se difunden mendaces promesas de que las sociedades autoritarias reguladas por minorías de expertos y dirigentes serían mejores alternativas; las perentorias exigencias del

cambio climático y la sostenibilidad de la vida humana sobre la tierra, que no pueden esperar ya a un cambio de civilización, como piden voces tan piadosas como idealistas, sino que demandan una reordenación de todos nuestros conocimientos al servicio de una transición ecológica... (p. 9)

Para *reordenar nuestros conocimientos*, no podemos obviar la reflexión sobre lo epistemológico, pues estaríamos contribuyendo a despojarnos de una de las funciones vitales fundamentales. El conocimiento no es esa cuestión intelectual e individual que damos por hecho que existe por igual dentro de las cabezas de todos los seres humanos. Al contrario, haríamos bien en comprender que se trata de un elemento que forma parte de la “estructura dinámica de la realidad” (Zubiri, 1984). Similar, por ejemplo, a comprender que la salud depende en parte de algunas disposiciones corporales y, en otra parte importante, de las formas de vida personal y del acceso a los sistemas sociales de salud. O similar a cuando afirmamos, sin dudar, que las biografías personales son el producto de dinámicas genéticas, culturales, históricas, personales y sociales.

De la misma forma, el conocimiento no es algo abstracto, permanente e indeterminado por los dinamismos sociales, políticos y culturales, sino todo lo contrario. Es muy conveniente tener en cuenta que obviar lo epistemológico, como hicimos por posmodernos y neoliberales —en su acepción filosófica y en su acepción socioeconómica, respectivamente— es ya en sí misma una posición de epistemología política, en tanto que supone la renuncia a considerar el conocimiento como un factor crucial

para las transformaciones sociales y políticas. Crucial no sólo en lo que éste puede aportarnos, sino crucial como expresión también de un determinado desequilibrio de poder. Cuando apostamos por que el conocimiento se genera únicamente en espacios y mediante procedimientos a los que sólo una élite accede, en realidad estamos apostando más por las *epistocracias* que por las democracias. Los saberes que no son tenidos en cuenta permanecen en los márgenes, invisibles y tachados de inútiles para la transformación de las sociedades.

En el origen de la reflexión sobre el conocimiento se encuentra la idea del sujeto. ¿Cuál es el sujeto cognoscente y cuáles son sus características? La racionalidad, se nos diría para dar inicio a la modernidad. ¿A quién hemos terminado por atribuir esa razón? Al individuo o, para ser más precisos, a la idea de individuo. El individualismo también es una posición política más que un hecho cognoscible, pues se obvian las condiciones sociales y políticas que hacen que un individuo sea ciudadano y persona, despojándolo así de sus capacidades fundamentales para hacerse cargo de su realidad. Se trata, en definitiva, otra vez, del olvido —o la ocultación— de la dimensión colectiva, social y política de la estructura de la realidad, sea para concebir el ser humano como individuo, el conocimiento como neutral y objetivo, la salud como mérito o cualquier otra cuestión, sin tener en cuenta cómo se constituye el dinamismo propio de lo real. Es normal que este olvido haya servido como preámbulo y condición a la aparición de la posverdad en la actualidad.

La epistemología no se refiere únicamente a la teoría, como la realidad no se circunscribe a la práctica. La teoría también es parte de la realidad, de la misma forma que el conocimiento es fundamentalmente una praxis. Cuando la sociología introdujo



de manera convincente un nuevo paradigma a partir de la “construcción social de la realidad” (Berger y Luckman, 1968) y, por lo tanto, de la construcción social del conocimiento, tal vez olvidamos la “construcción cognitiva de la sociedad” dejando de lado la centralidad del conocimiento en la construcción de la sociedad.

Se trata de una interacción en dos direcciones, de una mutua mediación (Broncano, 2020) ya que, si resulta hoy evidente que el conocimiento es construido socialmente, también la sociedad es construida epistémicamente, aunque esto se tenga menos en cuenta.

Es relevante considerar ambas direcciones de esta mutua mediación, puesto que habitualmente ponemos el acento en las relaciones de poder que constituyen lo social para explicar la realidad, sin tener en cuenta que esa dimensión social y las relaciones de poder que la constituyen tienen un correlato epistemológico.

Un correlato que no es una mera consecuencia de dichas relaciones, sino que es resultado también de que el conocimiento es una fuerza más que actúa en dicha construcción social, es decir, contribuye a la construcción epistémica de la sociedad.

Por estos motivos, es pertinente abordar esta dimensión epistemológica en el marco de esta investigación. El conocimiento y las posiciones epistémicas de personas y grupos han de formar parte de nuestros análisis de la estructura dinámica de la realidad social, de igual manera que las relaciones de poder económicas, sociales y políticas suelen ser las dimensiones más habituales en los análisis.

2.2. Epistemologías políticas y urgentes de las interdependencias

Hoy vemos de manera más evidente las interdependencias y, entre ellas, la radical ecodependencia de todos los procesos y las praxis humanas. Sin abordar la discusión sobre lo recientes y evidentes que son dichas interdependencias, nos remitimos a algo más radical, a la constitución social y política de la realidad humana. La abstracción neoliberal del individuo no puede ir más allá, en su potencial explicativo, de ser una hipótesis poco probable por su falta de verificabilidad. Más bien al contrario, los seres humanos se caracterizan por un complejo de interdependencias que atraviesa todos los tiempos de la existencia y todas las dimensiones vitales. Nadie nace si no es de una mujer, nadie se inventa por sí mismo todo lo que forma parte de su conocimiento, nadie sobrevive si no es cuidado.

El conocimiento no es menos que la vida misma, un producto de las múltiples interdependencias, pues todo conocimiento se adquiere de otros y otras y se construye en interacción permanente con fuentes distintas de uno mismo.

Lo anterior no es en absoluto incompatible con la idea kantiana de autonomía y emancipación epistémicas, idea que ha configurado y determinado buena parte de la historia moderna del mundo, como tampoco es incompatible con el reconocimiento de que también existe una dimensión personal que, atravesada por dinámicas sociales, culturales, políticas..., contribuye a la configuración de la realidad.

Por todo ello, abordar los desafíos que plantea la Agenda 2030 para la investigación y la docencia universitarias requiere introducir la reflexión epistemológica de manera primordial para explorar cuáles han sido los fracasos epistemológicos que explican un mundo que pone en peligro la sostenibilidad de la vida, así como sus principales aspiraciones humanas de justicia y emancipación.

La reflexión filosófica ya se asombró del particular momento histórico que vivíamos en la segunda mitad del siglo pasado, cuando comprendió que, por primera vez en la historia la humanidad se situaba ante la posibilidad cierta de acabar con la historia (Ellacuría, 1990). Entonces la reflexión surgía ante la constatación de la posibilidad de un estallido nuclear definitivo. Por primera vez, el conocimiento humano tenía que hacerse cargo de su propia potencialidad para acabar con la especie, lo que puede estar caracterizando nuestra época como una condición póstuma (Garcés, 2017). Con ello Garcés se refiere al tiempo de lo vivible, al colapso de la imaginación incapaz de pensar el futuro sometido al chantaje de una amenaza inminente. Ésta nos sitúa en un tiempo de urgencia, mejor dicho “contra el tiempo”. A diferencia del colapso “en el tiempo”, que es el producto histórico de unas relaciones entre lo humano y los ecosistemas que ha devenido conflictivo y amenazante (Garcés, 2023).

Cuando apelamos a la reflexión sobre la sostenibilidad de la vida en las universidades estamos solicitando que una de las

instituciones creadoras y reproductoras de conocimiento lo haga considerando que, en este caso, a diferencia de la aún persistente amenaza nuclear, la inacción no es garantía alguna para garantizar la sostenibilidad de la vida. Por este motivo es tan relevante aspirar a superar el colapso de la imaginación y del conocimiento, para superar la amenaza del colapso sociohistórico o ecosocial.

En síntesis, estamos ante problemáticas de difícil comprensión para nuestro conocimiento. Además, la gravedad de los problemas nos indica que el tiempo corre en nuestra contra. Los procesos con que los ecosistemas soportan y posibilitan la sostenibilidad y reproducción de la vida están comenzando a reaccionar al desbordamiento de varios límites planetarios (Röckstrom et al, 2009; Steffen et al, 2018; Richardson et al., 2023). También conocemos que la acción humana es la principal responsable del desastre, lo que es al mismo tiempo un motivo para indagar en las responsabilidades y una condición de posibilidad para la esperanza.

Si, como señalamos en la introducción, el propósito principal de este trabajo es abrir y ensanchar el campo de posibilidad para la esperanza en el ámbito universitario, particularmente en los relativos a su actividad investigadora y docente.

Es imprescindible reflexionar sobre el conocimiento, sobre las bases epistemológicas que nos han conducido hasta aquí y sobre las posibilidades que el conocimiento nos ofrece para construir respuestas que nos pongan a todos y todas a salvo.

Tan sólo podremos abordarlo mediante la comprensión del carácter político de la epistemología. Esta constituye una dimensión fundamental e irremplazable en la actual estructura dinámica de la realidad, por lo que dicha comprensión nos permitirá reconocer las injusticias epistémicas como elementos cruciales para revelar su influencia en la construcción social. También para contribuir a resolverlas en las diferentes sociedades a partir de sus propias perspectivas. Una recomposición epistemológica que haga posible y contribuya a la transformación de las relaciones de poder, que permita revelar responsabilidades y responsables respecto a los diversos problemas de la sociedad. Una recomposición, así mismo, que proponga rutas de diálogo entre múltiples perspectivas, visiones y ángulos del conocimiento para educar eficazmente en la tolerancia, en el respeto a los derechos, en el reconocimiento de nuestra condición biológica y ecodependiente y en las aproximaciones críticas a la realidad.

Buena parte de la explicación de los fracasos a los que asistimos cuando observamos un mundo sobreexplotado ambientalmente y determinado por dinámicas de desigualdad estructural son también fracasos epistemológicos.

Es decir, las bases del conocimiento sobre el que históricamente se han articulado los modelos de desarrollo y sus expresiones sociales y políticas evidencian sus propios límites para explicar y, en consecuencia, permitir reorientar las crisis multidimensionales que nos atraviesan.

Precisamente, y con esto avanzamos una conclusión principal, porque dichas expresiones sociales y políticas están ya incardinadas en las formas de producir conocimiento, están inscritas en el mismo conocimiento que también presenta dimensiones sociales y políticas. Esta cuestión no es una cuestión menor cuando abordamos los desafíos que tiene la principal institución epistémica de nuestro tiempo, la Universidad. En este sentido, aunque sea de manera breve y con el propósito de apuntar reflexiones primordiales sobre lo que conocemos y lo que podemos conocer, es preciso establecer en qué consiste el fallo epistémico que nos ha traído hasta aquí y de qué manera se ha producido.

2.2.1. El origen y el carácter epistemológico del fallo epistémico

La historia de la epistemología ha venido determinada por la expresión de varios dualismos sobre los que se ha construido el conocimiento. Junto a la separación de razón y sentidos —y sus correlatos en términos de alma y cuerpo, forma y fondo, contenido y continente—, la revolución racionalista configuró una suerte de antropocentrismo a partir de una concepción dual de la naturaleza y de la historia (o de la sociedad). Así, se procedía a la separación ontológica entre el ser humano y la naturaleza, rompiendo con una visión orgánica del mundo y construyendo el edificio del conocimiento y de la ciencia a partir de la hipótesis de subordinación de una naturaleza que podría ser dominada por el conocimiento humano. La hipótesis fundamental sobre la que se erigió esta división era la autonomía del sujeto cognoscente que había establecido la reflexión kantiana dando paso a la revolución ilustrada y al predominio del racionalismo sobre el que se fundaron las ciencias.

Estos son los fundamentos que nos han traído hasta aquí, sin los cuales no pueden explicarse el predominio de la matematización del mundo y la visión de este en términos mecanicistas y lineales. No puede explicarse tampoco, en el ámbito de las ciencias sociales, además de su carácter servil y subordinado, la hegemonía de un pensamiento económico centrado en su dimensión mercantil y monetaria y un pensamiento político que descansa sobre las metáforas del contrato social y la voluntad general.

En efecto, las premisas principales del paradigma ilustrado constituían la base fundamental del antropocentrismo que continúa siendo hegemónico. La renovación del dualismo que realiza Descartes da lugar a un sinfín de enfoques sectoriales que concurren analíticamente sobre la realidad de manera compartimentada, y dan lugar a multitud de disciplinas que avanzan generando conocimiento sobre parcelas de la realidad y reproduciendo el sueño de la autonomía del sujeto en la autonomía de las disciplinas.

La visión lineal de la historia da lugar a la misma idea de progreso basada en la fe en la razón humana y su más alta expresión, el conocimiento científico. Un siglo y medio más tarde, esta evolución cristalizará en la idea de desarrollo y en su fundamento en la producción de bienes, medida en términos monetarios, que recogerá la premisa que exige esa visión lineal de la historia con la necesidad de un crecimiento ilimitado y permanente cuantificado en términos de renta.

Han sido varias las disciplinas que en las décadas pasadas han procurado llamar la atención sobre las insuficiencias del paradigma predominante para comprender e interpretar el mundo. Particularmente desde el conocimiento que se ocupa de los límites del planeta. Un hito fundamental es la publicación del texto clásico de Meadows et al. (1972) y sus sucesivas reediciones, que plantearon diversos escenarios con proyecciones deducidas del aumento exponencial del consumo de materiales y sus consecuencias. Ya en nuestro siglo, hay que señalar cómo, desde una lógica interdisciplinar conformada por geólogos, biólogos, químicos y otros conocimientos científicos auspiciada por el Centro de Resiliencia de Estocolmo, se establece un marco de análisis centrado en las fronteras planetarias delimitadas por nueve ciclos planetarios fundamentales para la sostenibilidad de la vida (Rockström, 2009). A partir de este nuevo marco de análisis que considera la realidad planetaria de manera sistémica, las teorías que explican los procesos sociales y económicos se enfrentan al desafío de integrar la base material y energética inexcusable de dichos procesos. Enfrentamos un tiempo definido por el desafío epistemológico de integrar una visión (eco)sistémica del mundo en las teorías fundadas en la parcelación analítica del mismo.

El desafío no se explica sólo por la adición de dimensiones que antes fueron desechadas como fuentes explicativas o consideradas externalidades en la construcción teórica. El desafío remite a un nuevo marco epistemológico que comprenda e integre el carácter multidimensional y dinámico de la realidad.

El tradicional foco en el objeto del conocimiento requiere hoy centrarse en las interdependencias e interacciones que configuran el objeto, más que en las esencias y definiciones de dicho objeto. Es necesaria una reflexión epistemológica sobre las interdependencias, es decir, una que incluya las propias dependencias del acto mismo de conocer.

Es imprescindible mencionar aquí la emergencia de la Economía Ecológica como una escuela de pensamiento disidente de la ciencia económica tradicional con un enorme potencial teórico, aunque persista su debilidad institucional. No se trata tanto de una disciplina ni de una parte de la economía, como de la generación de un espacio interdisciplinar de pensamiento centrado en las interacciones entre la actividad económica y las bases materiales del planeta. Los trabajos de Georgescu-Roegen (1971) constituyen una revolución epistemológica precisamente por su incorporación de magnitudes biológicas, físicas y químicas en el análisis de la actividad económica, a partir del análisis de la transformación de la baja entropía (recursos naturales) en alta entropía (residuos). Los avances producidos por la termodinámica son, por lo tanto, esenciales para el conocimiento de la economía (ecológica). No es este el lugar para realizar un análisis detallado de esta aportación que, sin embargo, resulta crucial para comprender el alcance y la profundidad del fallo epistemológico que aún persiste en tanto en cuanto el pensamiento económico clásico sigue siendo hegemónico relegando a espacios con escasa influencia este tipo de pensamiento integrador. No obstante, en los últimos

años es apreciable la emergencia de debates más abiertos a estos postulados que nunca, probablemente como un producto de la crisis sistémica y múltiple a la que asistimos. En España, cabe mencionar por su importancia las obras de Martínez Alier, Naredo, Fernández Durán, Herrero, Carpintero, Riechmann, Bermejo y González-Reyes, entre otros y otras, que reivindican este pensamiento ecointegrador.

2.2.2. Preeminencia de cierta economía como producto y evolución del fallo epistémico

Entre las numerosas dependencias del acto de conocer, cabe subrayar, por su importancia y por su vínculo con el objeto de estudio de este trabajo, la relación entre la generación de conocimiento y su institucionalidad. Es esta una cuestión clave para enfatizar la reflexión sobre las dificultades epistemológicas actuales para conocer, comprender y explicar cabalmente las problemáticas a las que nos enfrentamos.

Aunque abordamos en detalle esta cuestión en el siguiente capítulo, es preciso señalar aquí, dadas sus consecuencias epistemológicas, que la evolución de las ciencias sociales en las últimas décadas ha producido un cambio relevante en la forma de definir la calidad del conocimiento que generan. Como señalan muy gráficamente Loorbach y Wittmayer (2023: 4)⁴ “mientras que muchos científicos de ciencias sociales en las décadas de 1960 y 1970 eran comprometidos, idealistas y a veces activistas, con el tiempo se replegaron dentro de sus disciplinas y empezaron a definir la calidad académica en términos similares a los de las ciencias naturales: objetiva, descriptiva y empírica. Los investigadores no deben comprometerse con su objeto de investigación sino observar,

analizar y formular conocimientos para que otros puedan o no utilizarla a su antojo”. Esta evolución ha establecido el actual predominio de las denominadas *solving problem theories* (Cox, 2013) cuya principal consecuencia es impedir la generación de conocimiento orientada al cambio de las particulares e históricas relaciones de poder que configuran la realidad en cada época.

En la segunda mitad del siglo XX y hasta nuestros días, el conocimiento científico, y en particular el generado por las ciencias sociales, ha evolucionado al tiempo que en los países con más poder internacional se desplegó el estado de bienestar, su burocracia y modelos económicos. La universidad desarrolló conocimiento, conceptos y hallazgos estableciendo recomendaciones que hacían progresar dichos modelos (Loorbach y Wittmayer, 2023), estableciendo así un modelo de transferencia lineal entre generación de conocimiento y su aplicación que se apoyaba en una estricta separación entre conocimiento puro y conocimiento aplicado.

No descubrimos nada cuando afirmamos que el predominio de una cierta escuela de pensamiento en el ámbito de las ciencias sociales y económicas ha estado en el origen de la actual situación de desbordamiento planetario, con las consiguientes amenazas e incertidumbres.

Nos referimos a la economía neoclásica que, con sus postulados fundamentales sobre los elementos que explican el desarrollo de las sociedades, ha constituido un marco de conocimiento extendido y asumido hasta la saciedad. Más concretamente, hasta el cotidiano sacrificio de cualquier otra dimensión de

realidad del mundo circundante, llegando incluso al abismo de contar con la posibilidad de destrucción de las bases materiales que proporcionan la sostenibilidad de la vida.

Tanto es así, que los postulados fundamentales de la escuela neoclásica de ciencia económica han logrado situar la noción de crecimiento económico, desde una lógica meramente instrumental, como oferta primordial del progreso y la abundancia, "cerrando los ojos a los daños sociales y ecológicos que ocasionan o ayudando a asumirlos como algo normal o inevitable" (Naredo, 2022, p. 245).

Este hecho constituye el mejor ejemplo de cómo estamos definiendo las posibilidades de progreso de nuestras sociedades a partir de un conocimiento alarmantemente reduccionista de la realidad. El predominio de este tipo de conocimiento es, en sí mismo, un problema epistemológico y político. La adopción de las principales afirmaciones y postulados de la ciencia económica más estándar impide la posibilidad de redefinir los objetivos y metas de la sociedad en tanto que no conlleven el crecimiento económico como el objetivo primordial y, en consecuencia, limita seriamente las posibilidades de transformar las sociedades. La innegable subordinación actual de la política a los postulados basados en el crecimiento económico traslada la idea y la sensación de — es decir, construye como realidad— que no es posible pensar políticamente fuera del territorio que determinan indicadores como la Renta Nacional Bruta (RNB).

El predominio al que hemos llegado de un conocimiento construido desde una corriente concreta de la ciencia económica puede explicarse de múltiples maneras, pero todas ellas reflejan

el carácter epistemológico de dicho predominio. En este sentido, Naredo (2022) llama la atención sobre una concatenación de supuestos que han configurado históricamente las concepciones actuales de sistema económico y sistema político apoyados en las metáforas de la producción y del contrato social. Es preciso y pertinente realizar una revisión crítica de dichas metáforas y su valor pseudocientífico, como realiza de manera exhaustiva Naredo (2022), con la finalidad de desmitificar su capacidad para sintetizar el conjunto de procesos que dan lugar a lo que entendemos por progreso de las sociedades.

Una idea central en todo este proceso que explica el predominio del pensamiento económico neoclásico es la de mercantilización progresiva de todos los procesos sociales en su sentido más amplio, lo que tiene, como veremos más adelante, importantes consecuencias en la institucionalización universitaria del conocimiento.

No en vano, este es, en su proceso de mercantilización, el protagonista de las últimas apuestas de un sistema capitalista que sigue abarcando mercantilmente procesos vitales. El proceso de desmitificación de algunos conceptos y metáforas, como nos sugiere Naredo y consideramos necesario abordar, no puede completarse sin reflexionar sobre cuáles son las condiciones epistemológicas que posibilitan, y en parte también explican, que se haya producido semejante equívoco.

Más aún, el predominio de la ciencia económica sobre otros conocimientos es en realidad el predominio de una escuela

de pensamiento concreta, de un enfoque desarrollado por la denominada escuela neoclásica y su evolución en forma de teoría monetaria. Este enfoque, desde el punto de vista epistemológico, remite también a un movimiento consistente en la desagregación de ámbitos de la realidad para realizar una simplificación con aspecto teórico. Una vez más, el conocimiento disciplinario vuelve a parcelar la realidad para promover una idea simplificada y de mayor capacidad de absorción por parte de instituciones educativas, políticas y mediáticas. La construcción de la ciencia económica durante el siglo XX es un episodio apasionante de la historia del conocimiento y sus interacciones con el entorno político e institucional (Tribe, 2022) en el que, estas últimas, las relaciones entre conocimiento e instituciones, han tenido más peso que las cuestiones meramente epistemológicas, es decir, que la capacidad de las teorías para dar cuenta de la realidad.

El contexto político e institucional es crucial para entender la deriva disciplinar y científica, pero es preciso integrar ambos aspectos en la reflexión epistemológica. Es decir, la epistemología tiene una dimensión política si asumimos que las reflexiones aisladas de la experiencia del mundo son precisamente un error derivado de la aceptación dualista cartesiana que permite, en definitiva, pensar en la autonomía del sujeto racional respecto de la experiencia. Este hecho confiere un poder específico a la razón para separarse de la realidad, para abstraerse de ella. Las construcciones teóricas más honestas reconocen cuáles son las hipótesis que han de cumplirse, o argumentan y exponen las razones por las que determinadas variables o dimensiones son obviadas. Pero al cabo del tiempo olvidamos lo que no había sido contemplado, y también olvidamos su contingencia, por lo que deja así de

formar parte de la realidad construida. Así ha sucedido con las bases ecológicas materiales y el patriarcado, por ejemplo, que han constituido dos elementos estructurales cruciales para el crecimiento económico y el progreso, pero cuyas variables — límites planetarios, trabajo doméstico y de cuidados, trabajo comunitario, vínculos sociales— no forman parte de los campos contemplados en la teoría.

En palabras de Naredo (2022), llevamos décadas describiendo las características del paradigma ilustrado y sus limitaciones para comprender, explicar y transformar la realidad.

La figura 1, que expresa de forma sintética el tránsito entre paradigmas, ayuda a imaginar algunos elementos de lo que podría constituir un nuevo paradigma integrador de la radical ecodependencia de los procesos multidimensionales que configuran la realidad. Se trata de un esquema que puede servir como orientador de la reflexión crítica y de la imaginación necesaria.

La preeminencia de la escuela neoclásica de pensamiento económico es, en definitiva, no sólo un problema de relaciones de poder y privilegio en lo institucional y lo político, sino un problema que comprendemos mejor si asumimos que solo se puede pensar en nuestro conocimiento a partir de la idea de epistemología política. Vayamos por partes. En primer lugar, abundemos en el carácter epistemológico del fallo, para señalar, a continuación, aquellas teorías críticas que emergen mostrándonos líneas de fuga del pensamiento hegemónico. Reflexionemos después sobre el concepto de injusticia epistémica y su relevancia para la construcción de un conocimiento crítico, situado y adecuado a los desafíos actuales.

FIGURA 1

PARADIGMA ILUSTRADO FRENTE A PARADIGMA ECOINTEGRADOR ¿DÓNDE ESTAMOS?

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



2.3. Epistemologías críticas para integrar las dimensiones de la realidad

Es habitual pensar que la disputa sobre los modelos de desarrollo es tan sólo una disputa ideológica o de principios políticos. Cierto es que las ideas tienen una influencia muy relevante en el despliegue de los modelos sociales y económicos y sus evoluciones, pero si no tenemos presente la dimensión epistemológica podemos estar reduciendo la realidad, reclamando voluntades para la transformación, cuando lo que en realidad se requiere es desaprender y reflexionar críticamente para conocer mejor la realidad.

La necesidad de un conocimiento orientado a cambiar los fundamentos y pilares del modelo de desarrollo actual exige superar con claridad aquellas aproximaciones teóricas que no cuestionan las estructuras históricas a que han dado lugar las fuerzas y dinámicas en nuestro tiempo.

Es decir, que no problematizan los marcos destinados a “resolver problemas”, dado que no cuestionan los límites de lo que podemos conocer y saber, frente a las cuales hemos de abogar por las “teorías críticas” (Cox, 2013). Un presupuesto sostiene esta división: la idea de que todas las teorías tienen un propósito y persiguen determinados intereses que pueden expresarse en términos políticos.

En definitiva, hemos de rescatar y evidenciar la naturaleza política del conocimiento, contemplando esa dimensión y aclarando, por lo tanto, su relación con la democracia.

Esto exige preguntarse por el valor epistémico de la democracia (Broncano, 2020), es decir, repensar críticamente la subordinación de la idea misma de democracia a la eficacia del conocimiento científico hegemónico en cada momento histórico para resolver sus desafíos. Tal vez estemos construyendo *epistocracias* dejando en manos de los pueblos, los supuestos soberanos, tan sólo argumentos para la desafección y la impugnación de sistemas políticos que responden a escuelas y pensamientos del y para el poder constituido.

Es improbable que desde la Universidad se pueda contribuir eficazmente a la generación de un conocimiento apropiado a la realidad que enfrentamos sin repensar los fundamentos epistemológicos en su naturaleza política.

No es una idea tan original ni extemporánea. En realidad, ya desde hace algunas décadas comienza a emerger, aún demasiado tímidamente, una revolución epistemológica adecuada para fundar las bases de un pensamiento complejo y al mismo tiempo integrador.

Las evidentes interdependencias en la realidad desafían de manera cada vez más palpable a un conocimiento que ha perseguido la inconmensurabilidad de cada disciplina en el muy frondoso y ramificado árbol de las ciencias. Todas ellas persiguiendo su autonomía explicativa y, al mismo tiempo, todas ellas dependientes, en mayor o menor medida, de los dualismos originales surgidos del extrañamiento ante el misterio del conocimiento. Ya hemos subrayado el carácter interdisciplinar de los estudios sobre los límites planetarios

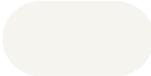
a partir de los cuales se constituye el desafío principal para el pensamiento de nuestro tiempo. Resulta un vano ejercicio tratar de repensar los fundamentos de las actuales aproximaciones a la realidad sin abordar una reflexión en profundidad de sus fallos epistémicos, de los límites que la tradición y la evolución disciplinar ha instalado en lo que es posible conocer y lo que no.

Es innegable que algo así ha sucedido en las últimas décadas, a partir de la emergencia de los estudios o teorías críticas, particularmente en las ciencias sociales tras el giro epistemológico motivado por las reflexiones constructivistas y estructuralistas. Son ya numerosas las escuelas y enfoques que están resistiendo, creando saberes y conocimientos contrahegemónicos. Es decir, que abordan nuevas perspectivas epistemológicas que rebaten la ontología materialista, racionalista e individualista producto del fallo epistémico que arrastramos. Entre otras, el enfoque de género y los estudios feministas sobre la interseccionalidad, el enfoque de sostenibilidad medioambiental de los procesos económicos del que ya hemos hablado, algunos paradigmas estructuralistas y posestructuralistas y la propuesta de descolonizar los estudios para acabar con la biblioteca colonial constituyen revisiones epistemológicas críticas que son líneas de fuga del pensamiento hegemónico y dan testimonio de su resistencia a ser silenciados e invisibilizados.

En definitiva, hemos de reconocer que el feminismo, el poscolonialismo, la ecología política y la economía ecológica, entre otros, constituyen las aperturas que pueden permitirnos escapar y superar el fallo epistémico racionalista que, fundado en la ficticia separación de razón y mundo, nos ha inducido a asumir una ontología unidimensional y racional, perfectamente objetivable por una razón abstracta e idealizada.

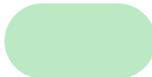
Y así, despolitizada, se presenta obviando su naturaleza política que explica, sin embargo, su carácter blanco, del norte, occidental y elitista.

Precisamente, frente a la problemática del silenciamiento y la invisibilización, existen perspectivas que han generado conocimiento crítico desde postulados feministas que se caracterizan por desvelar dimensiones no contempladas en los marcos epistemológicos hegemónicos. Alumbran categorías invisibilizadas hasta hoy en el ámbito científico que nos explican procesos fundamentales como los cuidados, el trabajo reproductivo, el valor de lo no remunerado o los procesos de empoderamiento de capacidades. Afirman, además, su carácter multidimensional y entrelazado en la configuración de las realidades con el concepto de interseccionalidad, que nos procura nuevas miradas sobre la economía, la política, la sociedad y el mundo. De la misma forma, la crítica decolonial al conocimiento nos invita a revisar las relaciones de poder inmersas en los procesos de construcción epistemológica



y en las derivas del conocimiento en sus pretensiones de universalidad. También por eso asistimos a una emergencia del pensamiento bioeconómico que, desde diferentes disciplinas, procura ofrecernos bases y categorías para repensar nuestras formas tanto de relacionarnos, como de construir la realidad y el mundo.

Efectivamente, desde hace algunos, años emergen esfuerzos críticos en algunos centros de investigación que apuestan por la cocreación de conocimiento que reúna personas de la academia con personas que realizan su investigación fuera de esta. Así, tratan de integrar diferentes tipos de conocimiento, con la intención explícita, más allá de la tradicional investigación centrada en describir analíticamente la realidad, de sentar las bases para un cambio social democrático y emancipador que integre de manera justa y sostenible la dimensión medioambiental. Colectivos investigadores de la Universidad de Rotterdam denominan a estos esfuerzos como “investigación transformadora” (Loorbach y Wittmayer 2023), diferenciándola de la investigación tradicional, por su empeño en la exploración de diferentes narrativas y perspectivas que proporcionen una suerte de conocimiento pluralista, integrador y comprensivo de los impactos que los modelos y propuestas teóricas tienen en la vida de la gente.



Se trata, por lo tanto, de avanzar tanto en las prácticas multidisciplinares e interdisciplinares, como hacia un conocimiento transdisciplinar que asuma la necesidad de reconstruir y redefinir los fundamentos epistemológicos a partir de nuevas formas de conocimiento. Las cuales, además, se centren en la relación entre la academia y otros tipos de conocimiento reconociendo su potencial transformador para hacer frente a las transiciones críticas.

De la misma forma que sucede con la crítica feminista y decolonial, el desafío transdisciplinar no se agota con las apelaciones al diálogo entre personas de la academia y otro tipo de investigaciones y conocimientos. Comprender y tener en cuenta el fondo de estas lecturas críticas no se resuelve con un mero reconocimiento de las dimensiones a que hacen referencia sin asumir la radical crítica que incorporan a los fundamentos epistemológicos tradicionales de la ciencia. Estas propuestas, si bien pueden ser más o menos tenidas en cuenta en la generación de nuevos discursos y narrativas, no serán comprendidas en su radicalidad sin tener en cuenta que proceden de epistemologías subordinadas, rechazadas o simplemente invisibilizadas. Asistimos a una larga y profunda historia de injusticia epistémica, que sólo es comprensible si reconocemos el carácter político de la epistemología, de cualquier epistemología. De la misma manera que las teorías críticas se diferencian fundamentalmente porque reconocen el carácter situado y el propósito político inherente a las mismas.

2.3.1. La injusticia y dependencia epistémicas para un conocimiento transformador

El término “injusticia epistémica” se debe a la filósofa Miranda Fricker (2007) y supone la puesta de largo de los enfoques feministas en la reflexión sobre la epistemología política. El término, según afirma Fricker (2017, 2), “permite delimitar una clase distintiva de agravios, a saber, aquellos en los que alguien se ve ingenuamente degradado o desfavorecido por su condición de sujeto epistémico”. Esto tiene dos consecuencias fundamentales: en tanto es una forma directa de discriminación, al funcionar el prejuicio sobre aquel cuyo conocimiento se juzga inferior, y en tanto los efectos negativos de esa forma de percibirlo se extienden a otras dimensiones no epistémicas, suponiendo una discriminación añadida.

Para Fricker lo importante, y lo que diferencia la injusticia epistémica de otras injusticias también causadas en el seno de las relaciones interpersonales, es la falta de intención. Es decir, su fundamento en prejuicios en absoluto procedentes de deliberaciones o cualquier otro tipo de juicio racional sobre la credibilidad de un sujeto. Se trata de una especie de error de juicio epistémico ingenuo que produce la injusticia testimonial. ¿Por qué lo que dicen ciertos individuos tienen menos credibilidad o valor testimonial para influir en el conocimiento de quienes lo escuchan? Pensemos, por ejemplo, en cuántas ocasiones son desoídas las demandas y denuncias generadas por poblaciones originarias en defensa de sus territorios o medios de vida tradicionales frente a las agresiones de las compañías multinacionales y sus macroproyectos apoyados por el *establishment* político e institucional. La cuestión no es que no podamos reconocer las bases del conflicto entre esas dos

visiones, sino que frecuentemente apelaremos, por ejemplo, a evaluaciones ambientales realizadas por grupos independientes con estándares internacionalmente reconocidos. ¿En base a qué juicios otorgamos mayor credibilidad a estos informes y, por lo tanto, a los testimonios de los sujetos que los elaboran?

La categoría de injusticia epistémica es útil si se mantiene limitada y específica, sin identificarla con la generalidad de las manipulaciones interpersonales injustas que observamos en las relaciones interpersonales y merecen sus propias clasificaciones. De esta forma, apreciamos las diferentes dimensiones éticas y políticas de nuestras vidas epistémicas también a través de las relaciones interpersonales (Fricker, 2017).

La injusticia epistémica nos permite comprender mejor la discriminación del testimonio como principio de verdad epistemológica. No solo en el ámbito de las relaciones interpersonales y sus múltiples expresiones de discriminación, también como una injusticia estructural anclada en los mismos prejuicios que justifican esa acción discriminatoria no intencional.

Los más recurrentes son producto de esquemas y visiones racistas, sexistas y clasistas. A menudo, estos prejuicios cristalizan en el establecimiento de normas, usos y hábitos en los espacios de generación de conocimiento, concretando y consolidando la injusticia epistémica. Medina (2020) ha desarrollado el concepto de “estructura de la escucha” para revelar dispositivos y mecanismos que objetivan el principio de injusticia epistémica pretendiendo ocultarlo en normatividades

de la presencia, el establecimiento de principios y hábitos que contribuyen a la normalización de la injusticia.

La actividad investigadora debe afrontar, explícita y activamente, una posición contra esta normalización de la injusticia epistémica para evitar reproducir en los diálogos transdisciplinares las desiguales relaciones de poder que actualmente privilegian el conocimiento académico y universitario sobre otros tipos de conocimiento.

Para hacer frente a este cambio profundo en el reconocimiento de los diferentes tipos de conocimiento —y, por lo tanto, en el reconocimiento de los diferentes sujetos epistemológicos—, Loorbach y Wittmayer (2003) apelan a la reflexividad no sólo sobre las principales problemáticas, sino también sobre los enfoques, estructuras y sistemas que los reproducen.

La epistemología desde el pensamiento feminista ha subrayado que el conocimiento se presenta entrañado y situado en un complejo de materialidades, expectativas y trayectorias comunes que contribuyen a construir las sociedades y sus interpretaciones. Este radical *situacionismo* del conocimiento podría llevarnos a confusión respecto de la autonomía del conocimiento y su capacidad para ser veraz. En este sentido, Sandra Harding (1991) sugiere “arrancar el pensamiento a partir de vidas marginadas”. Empezar con la experiencia de la impotencia y mostrar que plantea cuestiones filosóficas. Ese fue el principal impulso fenomenológico de la injusticia epistémica, y por eso es importante que cualquier conocimiento sobre la realidad, cualquier intento de construcción de una filosofía

social en sentido amplio se realice a partir de un relato de lo que ocurre a nivel interpersonal (Fricker, 2017).

En la reflexión epistemológica, precisamos establecer y reconocer la dependencia epistemológica como consecuencia de su naturaleza política.

Esta cuestión ha sido ampliamente tratada desde que el propio Kant estableciera los pilares del pensamiento epistemológico moderno. Se refiere a la tensión entre autonomía del conocimiento basada en la existencia del sujeto (para quien, en el contexto de la Ilustración, Kant concluye apelando el famoso *¡sapere aude!*⁵) y la constatación de que el sujeto sólo existe en el antagonismo con el mundo y con los otros, que establece en la *Crítica del Juicio* mostrando los límites de la autonomía y el origen de la posterior dialéctica hegeliana.

Autonomía y dependencia epistémicas han cursado la evolución del pensamiento desde entonces. Las interpretaciones liberales pondrían en el centro al sujeto independiente y aislado, como sucede en múltiples aproximaciones científicas (las teorías del juego o las teorías de elección racional de forma muy destacada). Las interpretaciones comunitaristas, por su parte, pondrían el acento en la dependencia social del sujeto, trasladando al cuerpo social la noción de sujeto epistémico (lo que ha derivado también en visiones deterministas y, en último término, no sin cierta ingenuidad, a lo que muchos apelan hoy como “inteligencias colectivas” y otros tipos de conocimientos basados en técnicas demoscópicas, por ejemplo, cuando se afirma lo que una comunidad piensa sobre alguna cuestión basándose en estudios de opinión).

En este sentido, la solución de la dicotomía parece abundar en la idea de la necesidad de hacerse cargo del mundo, de pensar el conocimiento a partir de cierta ecología. “Si la agencia epistémica se distribuye con el mundo y con los otros, dependencia y autonomía pueden ser pensadas de un modo cooperativo, en un cierto espíritu ecológico” (Broncano 2020: 158).

Desde esta idea de conocimiento cooperativo y de espíritu ecológico, pueden establecerse nuevos postulados que integren la ciencia en y con el planeta y la sociedad.

Una forma de generar conocimiento que motiva radicalmente la necesidad de situar el conocimiento, de atender las voces y el conocimiento que surge desde las resistencias, de apelar a su imprescindible diálogo transdisciplinar y a su naturaleza crítica como expresión de su propósito transformador.

En síntesis, hemos propuesto reflexionar sobre los postulados en los que se han basado las teorías del conocimiento para comprender que la evolución que nuestras nociones científicas han tenido desde la modernidad ha redundado en algunos fallos epistémicos que tienen su cuota de responsabilidad en los procesos multidimensionales, sociopolíticos e históricos. Desde una reflexión epistemológica de naturaleza política comprendemos mejor dichos fallos epistémicos y su importancia, en la medida en que nos permite comprender que la sociedad y su devenir también se construye epistémicamente.

Esa misma noción de epistemología política nos permite apostar por un conocimiento situado, con propósito y finalidad también expresables en términos de intereses políticos, que fundamenta las aproximaciones críticas a las teorías que sostienen los entramados sociales, económicos y políticos. La misma noción nos alumbró fenómenos como la injusticia epistémica y la dependencia epistémica, cuestiones ambas que nos inducen a repensar lo que sabemos de manera crítica, procurando desaprender aquello de lo aprendido que no tiene más fundamento que criterios de poder histórica y políticamente establecidos.

La alternativa para superar el fallo epistémico del que hablamos es precisamente revelar críticamente las injusticias para optar por un conocimiento que en su praxis refleje el carácter interdependiente y ecodependiente de la realidad.

Lo que sucede con los postulados del conocimiento sucede en otras dimensiones de la realidad, como la política y su institucionalidad, que precisan igualmente de análisis críticos que pongan el foco en cómo interseccionan, afectan e influyen en las vidas interpersonales, tal y como hacemos en los epígrafes siguientes. Estos se dedican al análisis de las estructuras que se han generado en la institucionalidad universitaria y que influyen en cómo se reproducen en la actualidad las prácticas investigadora y docente, así como el desempeño en las aulas.

3. Dimensión estructural: desafíos políticos, institucionales y personales

Aunque planteadas aquí de forma diferenciada por una necesidad expositiva, conviene señalar que la reflexión epistemológica, en términos de epistemología política, encuentra un correlato político en lo que se podrían denominar las estructuras que determinan el campo de la academia. Es decir, las políticas y las instituciones dedicadas a generar, expandir y transferir conocimiento científico en el ámbito de la Universidad.

En consecuencia, la relación entre epistemología y estructura del sistema universitario debe entenderse como una relación dialéctica construida a lo largo de los siglos. Esa “arquitectura mental y epistémica” en el caso de las ciencias sociales se reencuentra con la forma en la que se organiza la Universidad (Vallaey, 2022) determinando a la estructura universitaria que, a su vez, consolida la actual lógica epistemológica disciplinaria.

Así pues, las cuestiones epistemológicas abordadas en el anterior apartado, sus características y sus efectos en las prácticas y resultados de investigación, docencia y transferencia requieren complementarse con la reflexión sobre diferentes elementos del sistema científico y universitario.

Algunos de estos elementos han determinado significativamente la deriva cognitiva que ha caracterizado a la Universidad y, de manera particular, al papel que ha ocupado la sostenibilidad de la vida en el conocimiento generado, transmitido y transferido en y por las universidades. La aproximación a estos elementos

se plantea, necesariamente en este caso, a partir de una mirada general aún a riesgo de pasar por alto dos cuestiones importantes. La primera, que no necesariamente todos los elementos estructurales analizados operan de la misma forma y ejercen la misma influencia en la naturaleza del conocimiento. La segunda, que la relación entre estructura e individuos — pudiendo entender por estos personal investigador, docentes, grupos de investigación o departamentos universitarios— no es homogénea ni da lugar a los mismos resultados independientemente del contexto y la realidad particular de cada sociedad y cada universidad.

Este epígrafe se centra en cómo la “estructura” institucionalizada y evolucionada a partir del desarrollo epistemológico recogido en el apartado anterior establece una serie de límites y determinantes que afectan tanto al giro epistemológico y paradigmático, como al diálogo entre disciplinas.

Giro epistemológico y diálogo entre disciplinas que se muestran del todo necesarios para responder a los desafíos que nos plantea la crisis ecosocial y para avanzar hacia otras formas de entender la investigación y la docencia atentas a estos desafíos.

A continuación, se señalan algunos de los principales límites y determinantes observados, así como sus efectos y consecuencias.

3.1. Los límites y determinantes institucionales propios del sistema científico y universitario

Como en la mayoría de los países, el sistema español de conocimiento es complejo y se estructura en torno a dos subsistemas diferenciados, el científico y el universitario. En este trabajo nos centramos en una de las partes más importantes del sistema de ciencia y conocimiento, como es el sistema universitario, que es en la que se ubica de manera más precisa nuestro objeto de estudio. No obstante, muchos de los elementos analizados son de clara aplicación también al análisis del sistema científico.

3.1.1. Sobre la estructura disciplinaria del sistema científico y de conocimiento

Una de las principales características de los sistemas científicos en general, y de los sistemas universitarios en particular, existentes en los diferentes países es su naturaleza disciplinar. Independientemente de la cultura científica y las áreas de conocimiento reconocidas en los diferentes países, su principal característica responde a una clara demarcación entre disciplinas y la consiguiente diferenciación de sus objetos de estudio, sus cuerpos teóricos y doctrinales, y sus comunidades epistémicas.

Se ha producido así una construcción histórica de los sistemas científicos y sus principales instrumentos, las universidades, basada en los límites disciplinares. Si bien estos límites y determinantes institucionales propios del sistema científico y de conocimiento han favorecido el propio desarrollo del conocimiento científico, lo han hecho ejerciendo un importante poder disciplinador y orientador de la acción investigadora, así como de la docencia.

No se trata de plantear que el conocimiento que posibilita esta separación disciplinar no sea relevante. Lo es y más aún en un momento en el que la sociedad necesita respuestas que demandan una profunda especialización, a la que es posible llegar precisamente por el conocimiento que ha permitido acumular el desarrollo de disciplinas científicas.

Pero este hecho no impide señalar que las disciplinas, de la misma forma que contribuyen al conocimiento de la realidad a partir del conjunto de saberes generado en cada una de ellas, pierden su potencial de estructuración del conocimiento cuando se desenvuelven en lógicas compartimentadas.

Es la compartimentación, junto a las dificultades para establecer puentes entre disciplinas, la que limita una adecuada y cabal comprensión de la multidimensionalidad y la complejidad en las que se desenvuelven los fenómenos que conforman la realidad.

Esta cuestión resulta crucial en un contexto como el actual, caracterizado por la creciente interdependencia de la realidad y la consiguiente transformación de la naturaleza de los fenómenos políticos y sociales, pero también de los biofísicos. Precisamente cuando la magnitud de la crisis sistémica, el carácter integral y multidimensional de los desafíos a los que se enfrenta la sociedad global reclama la construcción de un conocimiento multi, inter y transdisciplinar. Nos encontramos, en consecuencia, ante un evidente desafío para un sistema de conocimiento que se asienta en la compartimentación disciplinar.



Son muy relevantes, de hecho, algunas de las consecuencias que esta “lógica disciplinar” supone para la propia estructura universitaria, para el tipo de conocimiento que genera y para las personas que desarrollan su trabajo académico en ellas. Esta lógica disciplinar tiene una influencia determinante en la forma en la que se estructuran y ordenan los estudios universitarios y las líneas de investigación, definidas a partir de áreas de conocimiento que responden, mayoritariamente, a un criterio de diferenciación disciplinar⁶. Si bien parece que lo hace de forma cada vez menos rígida, lo cierto es que la estructuración universitaria en torno a áreas de conocimiento ha tenido, y continúa teniendo, una gran influencia en algunas cuestiones que son muy relevantes en la configuración del conocimiento científico y el desarrollo de las carreras académicas.

Una consecuencia importante ha sido la dificultad para incorporar visiones críticas o transversales que no encajan de forma sencilla en estructuras de conocimiento que se asientan en un histórico reparto disciplinar.

La razón de esta dificultad no se explica, en muchos casos, porque se trate de visiones que afrontan realidades poco relevantes y que no merezcan ser estudiadas. Se explica, al menos en el ámbito que ocupa este trabajo (el de la sostenibilidad de la vida, o en otros como el de los estudios del desarrollo o los estudios feministas), por razones que aluden a la dialéctica entre la disciplinariedad y el desarrollo de las estructuras universitarias. Es decir, porque son visiones o ámbitos de conocimiento que no han encontrado acomodo en

la estructura universitaria; porque no han contado con una comunidad epistémica con suficiente capacidad (o poder) de promoción; porque su naturaleza no encaja con la lógica disciplinar al contar con un objeto de estudio de naturaleza profundamente heterogénea; o porque no cuentan con la tradición histórica de otras áreas, características fundamentales de las áreas de conocimiento fijadas en la LOU (2001). O por una combinación de varias de las causas mencionadas.

Esta realidad, en la que se constata una ausencia de la sostenibilidad de la vida, de los estudios sobre desarrollo o de los estudios feministas como preocupación fundamental de las ciencias, no parece haberse visto alterada en lo más sustancial con la aprobación de la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU) (Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario). Esto ya ocurrió con la aprobación de su predecesora, la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, también denominada LOMLOU, que modificaba la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU) cuyo artículo 71 está dedicado al establecimiento de las áreas de conocimiento (Sianes, 2016). Si bien es cierto que la LOSU plantea algunos avances en materia de multi e interdisciplinariedad⁷, no se cuestiona la ordenación del sistema universitario en torno a áreas de conocimiento, por lo que puede afirmarse que estas continúan ordenando el sistema universitario español.

Pero la lógica disciplinar, además de en la estructura del sistema universitario, tiene también otros efectos muy relevantes. En el terreno institucional, otra consecuencia de la lógica disciplinaria la encontramos en el hecho de que aquellos títulos, asignaturas, grupos de investigación o estudios vinculados principalmente

con campos o disciplinas no reconocidos como un área de conocimiento encuentran verdaderas dificultades para ser acreditados, evaluados o para formar parte de programas internacionales de intercambio académico (Sianes, 2016). Tan sólo se apunta, de momento, esta cuestión para llamar la atención acerca de las consecuencias que tiene la rigidez y compartimentación disciplinar, así como la ausencia de una propuesta eointegradora en el abordaje de las disciplinas científicas en nuestro sistema universitario. Más adelante se aborda la lógica de la evaluación de la investigación universitaria y sus efectos en el conjunto del sistema universitario y la deriva del conocimiento científico.

Debe señalarse, también, otro elemento de gran importancia derivado de la rígida lógica disciplinar que afecta a la contratación de personal docente e investigador, dada su relevancia en los procesos de acreditación y de reconocimiento de los tramos de investigación. Así lo plantea un estudio impulsado por la Red Española de Estudios del Desarrollo (REEDES), que señala que “la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) en su labor de acreditación de la actividad docente e investigadora, la Comisión Nacional de Evaluación de la Actividad Investigadora (CNEAI) al hacerlo propio con los tramos de investigación, o las propias universidades al convocar concursos de acceso y las comisiones para su selección, siguen manteniendo en todo su vigor la referencia a las áreas de conocimiento” (Sianes, 2016, p.8).

Y puede hablarse, también, de un efecto en el estudiantado, que vive un proceso de formación caracterizado por el predominio de conocimientos que en la actualidad responden más a una conformación histórica y escolástica de las disciplinas que

fija la unidisciplinariedad por encima de visiones multi, inter y transdisciplinarias más acordes con los retos que supone la amenaza a la sostenibilidad de la vida en un momento histórico de crisis sistémica.

Como resultado de todo lo anterior, es necesario señalar las implicaciones derivadas de este hecho que trascienden a la propia Universidad y afectan al conjunto de la sociedad y a su forma de entender y enmarcar los problemas que afectan a sus vidas y las formas de abordarlos.

Expulsar a los márgenes del sistema universitario visiones, disciplinas o ámbitos de conocimiento interdisciplinarios con importante potencial de comprensión de los grandes desafíos de nuestro tiempo supone un empobrecimiento de la capacidad que la Universidad puede tener en el diálogo público, en el conocimiento social y en el debate político en torno a los principales problemas a los que se enfrenta nuestra sociedad global.

Encontramos, por lo tanto, en esta estrecha relación entre la disciplinariedad y el desarrollo de las estructuras universitarias algunas razones que explican cómo determinados campos de conocimiento quedan apartados del núcleo de los estudios universitarios y la especialización de la investigación. Una parte importante de los elementos que se sitúan en el ámbito de los estudios del desarrollo y la sostenibilidad de la vida se encuentran en esta situación. Los contenidos que se enmarcan en estos campos quedan en buena medida expulsados de

numerosos planes de estudio y encuentran dificultades para abrirse paso en los programas de los grados universitarios.

Esta lógica disciplinaria ha configurado también las estrategias y las dinámicas de numerosos departamentos universitarios, a menudo excesivamente herméticos frente a la apertura disciplinar, y más aún transfronteriza.

Sin duda, uno de los elementos de crecimiento académico y enriquecimiento intelectual que da sentido a la propia actividad académica es el contacto con la comunidad universitaria, con el grupo de pares de los departamentos y las facultades. Pero esta misma comunidad, y especialmente los grupos de pares de los departamentos y las facultades, ejerce también límites y determinantes que contribuyen a reproducir la rigidez disciplinar, la lógica competitiva y las limitaciones a la hora de innovar a través de la incorporación de enfoques y visiones heterodoxas. No quiere decirse que esto ocurra siempre y que toda la influencia ejercida por la comunidad académica camine en esta dirección. Pero no puede obviarse que es un efecto que actúa como límite en no pocas ocasiones, especialmente cuando son los límites disciplinarios los que se ven tensionados. Podemos observar, en este sentido, un importante poder normalizador ejercido por el grupo de pares como resultado del ejercicio de defensa de la estructura disciplinaria.

Esta tensión entre apertura y cierre se evidencia al observar la dificultad que supone asumir estructuralmente, en los planes de estudio, la incorporación de la sostenibilidad como desafío “disciplinario” en la medida que reconfigura los objetos de estudio de todas las disciplinas. Ello a pesar de que la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas

(CRUE) asumiera en 2005, y reafirmara en 2011 y 2012, el compromiso con la sostenibilidad curricular plasmado en el documento *Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Currículum*⁸.

En este documento, las universidades españolas plantean una serie de criterios generales y principios que integran una mirada interdisciplinar y transdisciplinar en respuesta a los problemas socioambientales derivados de los estilos de vida insostenibles (CRUE, 2012). Los principios recogidos en la propuesta reconocen también la importancia de la protección de los derechos humanos y la participación en la vida política, lo que evidencia una aproximación multidimensional a la sostenibilidad. Esta cuestión es importante ya que, si bien la idea de la sostenibilidad se ha podido ir ampliando a lo largo de los años, esta propuesta continúa siendo vigente y a través de ella se mantiene abierto un compromiso político e institucional con la sostenibilidad en las universidades españolas.

También señala este documento importantes desafíos relativos en cuanto a la naturaleza del conocimiento y el tipo de docencia a fomentar desde la Universidad. Señala concretamente que:

... la universidad no debe limitarse a generar conocimientos disciplinares y desarrollar habilidades; como parte de un sistema cultural más amplio, su rol es también el de enseñar, fomentar y desarrollar los valores y actitudes requeridos por la sociedad. Las universidades deben preparar profesionales que sean capaces de utilizar sus conocimientos, no sólo en un contexto científico,

sino también para necesidades sociales y ambientales.

Se trata de abordar todo el proceso educativo de una manera holística, introduciendo competencias para la sostenibilidad de forma transversal, para que el estudiante aprenda a tomar decisiones y realizar acciones desde criterios sostenibles. (CRUE, 2012, p. 2)

Este plan para la sostenibilización curricular, que recogía una visión ambiciosa y la aterriza en una hoja de ruta muy concreta, no ha sido, sin embargo, aplicado de forma efectiva en la Universidad española y cuenta aún con un largo recorrido por delante en ámbitos como la revisión curricular, la incorporación de criterios de sostenibilidad en la contratación y promoción del profesorado o en la evaluación de la investigación (Herrero y Jerez, 2022). Aspectos, ampliados y profundizados años después con la firma del Compromiso de las Universidades Españolas con la Agenda 2030⁹, de gran importancia para revertir la actual deriva mercantilizadora que atraviesa a la Universidad en España y en todo el mundo, tal y como se plantea en el siguiente epígrafe.



A la luz de estas dificultades para abordar de manera holística el proceso educativo, cabe sugerir que la compartimentalización disciplinaria constituye, en términos dialécticos, la tesis que se ha desarrollado de manera profusa hasta nuestros días, mientras que la necesidad de transversalización de la noción de sostenibilidad de la vida desde una lógica multidisciplinaria constituye una suerte de antítesis.

Tal vez la síntesis superadora podría formularse como esa revisión crítica y profunda de los postulados, que, de manera dialógica y transdisciplinaria, pudiera dar a luz a un conocimiento eointegrador, transversal y transdisciplinario.

3.1.2. Sobre la mercantilización del conocimiento

Uno de los fenómenos que más ha impactado en la transformación de la estructura y las dinámicas de la sociedad global ha sido un proceso de mercantilización que ha alcanzado a todos los ámbitos de la vida. La transformación de la realidad que se produce como resultado de la interacción entre los ámbitos económico, social, político y ecológico está atravesada por el fenómeno creciente de la mercantilización (Unceta, 2014). Esta es una cuestión que desafía de manera profunda al conocimiento, ya que supone un cambio en las estructuras y las dinámicas que configuran la realidad. Como no podía ser de otra forma, esos cambios en el conocimiento transforman las propias estructuras, así como actores, que producen y transfieren el conocimiento, por lo que el desafío que presentan los procesos de mercantilización es multifacético.



La mercantilización del conocimiento como proceso más reciente, y éste como inductor de los procesos históricos de transformación económica y social, han cristalizado también en la institucionalización de las universidades, que no son ajenas a crecientes procesos de mercantilización.

Hablamos, por ello, de mercantilización del conocimiento en un triple sentido: mercantilización de los procesos de generación del conocimiento —relacionada con las condiciones en las que se produce el conocimiento, con sus motivaciones, intereses y visiones—, de los procesos de transferencia del conocimiento, y de la orientación del conocimiento —del tipo de conocimiento, sus objetos de estudio y sus objetivos— desde una lógica cada vez más inducida por el mercado.

La existencia de evidencias reiteradas y sistemáticas de la mercantilización en los tres ámbitos apuntados permite hablar no sólo de prácticas mercantilistas, sino de la mercantilización del conocimiento como fenómeno estructural.

Es importante destacar cómo la LOSU interpela a los procesos de mercantilización del sistema universitario. A modo de respuesta, la ley señala la naturaleza de “bien común” del conocimiento científico y el compromiso de las instituciones y las universidades con la Ciencia Abierta. La LOSU plantea también el compromiso con el fomento de la “Ciencia Ciudadana como un campo de generación de conocimiento compartido entre la ciudadanía y el sistema universitario de investigación” (LOSU, art. 12.10)¹⁰. Será necesario ver cuál es el desarrollo

normativo e instrumental, y también presupuestario, que permita concretar este espíritu crítico frente a la deriva mercantilista de la Universidad recogido en esta norma.

En este sentido, las limitaciones de la financiación pública de la investigación, muy acusadas en el caso español en los últimos años¹⁴, espolean la competencia por los recursos públicos y por la financiación privada.

Esta última, ante la escasez de financiación pública, se convierte con el tiempo en una fuente de financiación con más relevancia relativa, normalizando las relaciones de competencia por unos recursos que responden a lógicas de mercado, a diferencia de la financiación pública, que puede guiarse por criterios de utilidad social.

Aquí radica, además, una paradoja importante, ya que hablamos de escasez de financiación de investigación en un sistema como el español que, como se verá, exige la realización de investigación (como derecho y como deber, según señala el artículo 11.2 de la LOSU), pero que, *de facto*, prioriza la investigación sobre la docencia. La consideración de la investigación como principal mérito académico en un escenario de escasez de medios para investigar sitúa al sistema universitario español, y a quienes trabajan en él, en un lugar particularmente anómalo dada la histórica escasez de inversión en investigación. A pesar de ello, la Universidad española logra ser “competitiva” tanto en relación con el número de publicaciones, como a la posición de sus universidades en *rankings* internacionales (Brugué, 2022). Cabe preguntarse cuál es el coste, además de la ya mencionada reproducción de lógicas de mercado por encima de lógicas de utilidad social, de este “carácter competitivo”. No parece del todo erróneo señalar a la

(auto y sobre) explotación a la que se somete al personal docente e investigador, de manera especial a aquel que se encuentra en mayor situación de precariedad laboral, como un importante complemento de la calidad y la vocación. Tampoco pueden obviarse, como se señalará más adelante, los impactos en desigualdades especialmente de género que este hecho supone.

Por su parte, la transferencia del conocimiento, pilar fundamental de la labor universitaria, se encuentra también expuesta a una lógica de mercado. Esta, prácticamente ausente en los procesos de evaluación de la carrera académica, ha sido invisibilizada y relegada a un lugar subordinado del quehacer de las universidades. A pesar de constituir uno de los propósitos fundamentales de la Universidad, esta subordinación supone, *de facto*, una relación instrumental con los actores externos a la Universidad que ahonda la brecha entre la academia y la sociedad¹².

Este trabajo de transferencia, necesario independientemente de su grado de reconocimiento académico, se ha desarrollado en buena medida de forma externalizada, a través de procesos de vinculación mercantil y a partir de lógicas extractivistas e instrumentales, en lugar de formar parte de un intercambio más institucionalizado y regularizado que dé lugar a un vínculo estructural y sistemático entre la investigación y la transferencia a partir de un mayor diálogo de la Universidad con la sociedad, las instituciones o los actores del mercado.

Se produce, sin embargo, una paradoja en torno a este hecho que contribuye a la mercantilización del trabajo de transferencia en la medida que genera importantes incentivos económicos de forma paralela a la carrera académica. Conviene apuntar que muchas de las carreras académicas se desarrollan, al menos en una parte inicial muy prolongada, en condiciones de precariedad y dificultades para la estabilización. Son condiciones en las que la vía de la externalización de la transferencia se convierte en una opción para hacer viable la propia carrera académica. La paradoja es doble, ya que debilita la situación laboral de aquellas personas con peor posición para competir en el mercado de la transferencia, y debilita, al exponerla a las dinámicas del mercado, la labor de transferencia universitaria, que no siempre encuentra adecuada cabida en los mecanismos contemplados para ello en la Universidad.

A los elementos anteriores, habría que señalar que la orientación del trabajo de investigación ha sido cooptada por el mercado editorial articulado en torno a la hegemonía del “factor de impacto” de las revistas académicas como principal medida de calidad.

Se trata de una medida muy cuestionada por su carácter mercantilista y cuantitativo, pero absolutamente hegemónica, hasta el punto de que, en torno a los principales factores de impacto, se ha articulado un mercado global de las publicaciones académicas en el que residen muchos de los problemas y las disfunciones del conocimiento científico. Sobre esta cuestión y su centralidad en la evaluación de la labor investigadora

se volverá en el siguiente epígrafe, dada su relevancia para entender algunos de los principales problemas a los que se enfrenta el sistema universitario.

Los mencionados son sólo algunos ejemplos que muestran cómo la mercantilización atraviesa todo el proceso del conocimiento, lo que está tensionando, desnaturalizando y distorsionando a la Universidad como institución. Son muestras de cómo el conocimiento se adentra en “circuitos competitivos” que lo alejan de su dimensión social (Gómez, 2022).

Así, resultado del proceso de mercantilización de la Universidad, el conocimiento es concebido desde la perspectiva del valor comercial e instrumental de sus resultados, lo que indudablemente entra en contradicción con los principios de la sostenibilidad de la vida, cuyos resultados de investigación poseen un elevado valor social y político.

Es, por lo tanto, la mercantilización de la Universidad, una cuestión que afecta de lleno a las opciones de generar un conocimiento comprometido con la sostenibilidad de la vida (Celorio & del Río, 2018).

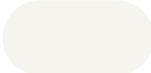
Pero, además de la transformación del propio conocimiento, uno de los efectos más relevantes de esta deriva mercantilista es el hecho de que la docencia queda relegada frente al papel mucho más determinante de la investigación en las carreras académicas, en la medida en que es sobre el factor de impacto de los resultados de investigación —pero no sobre la utilidad social

del conocimiento— sobre el que se construyen en mayor medida los rankings internacionales de “calidad” de las universidades (Unceta, 2014). Esta es una disfunción muy importante en un sistema universitario como el español, en el que el equilibrio entre la docencia y la investigación es una de sus claves. En la práctica observamos cómo la asimetría que *de facto* existe entre ambas, resultado en parte de los procesos de mercantilización, no deja de crecer en las últimas décadas.

La configuración, a partir de criterios de mercado y no de utilidad social, conviene remarcarlo, de un sistema que valora la investigación por encima de la docencia hace que esta última quede relegada no sólo en términos objetivos (de acreditación de la carrera académica y en los rankings universitarios), sino también subjetivos, relativos al prestigio y al “valor” tanto como académicos/as, como de las propias universidades (Gómez, 2022).

Es muy llamativo, como plantea Quim Brugué (2022), que se hable de “dedicación a la labor investigadora” y de “carga docente” para nombrar las dos principales actividades del trabajo académico. Pero lo cierto es que es una denominación descriptiva —además de performativa—, ya que la docencia universitaria parece haberse convertido en una “pesada carga” que a partir de cierto punto lastra la carrera académica, en cuanto que las posibilidades de crecimiento y mejora están determinadas por una lógica investigadora. De hecho, se trata de una carrera en la que a mayor acumulación de éxitos académicos más liberación de la carga docente se produce, lo que genera una lógica pérdida de calidad de los procesos formativos que impacta directamente en el estudiantado.





Lejos de cuestionar las decisiones individuales, se plantea esta cuestión como parte del análisis estructural. Conviene aclarar que, en la mayoría de los casos, cuando hablamos de crecimiento y mejora de la carrera académica estamos hablando de alcanzar unas condiciones laborales razonablemente dignas y estables que permitan evitar la precariedad, garantizando la autonomía y emancipación.

Pero el proceso mercantilizador no sólo tiene una dimensión política, de carácter estructural e institucional. Como se apuntaba más arriba, podemos encontrar consecuencias profundas en el plano personal que, derivadas del avance del capitalismo cognitivo, refuerzan las cuestiones sistémicas. Tal y como señala Lucía Gómez (2022), la lógica mercantilizadora conduce a quienes integran la academia a asumir que su “identidad adopta la forma del empresario de sí”. En consecuencia, se prioriza por encima de cualquier otra cosa el propio curriculum vitae como “como medio de valorización individual” (Gómez, 2022) que, a la postre, abrirá las puertas de acceso de la carrera académica. Es lógico, desde una perspectiva individualista y racional, que a ello se dediquen los esfuerzos; y es también un lógico resultado de ello que la ampliación del currículum acabe dando sentido a la actividad académica.



Esta cuestión, además del reforzamiento de los efectos sistémicos mencionados, tiene un efecto devastador en las personas que sostienen la actividad académica de las universidades: afecta a sus vidas, a su salud, invisibiliza la vulnerabilidad de los cuerpos (en la medida que la penaliza), es una fuente de malestar y de desarticulación de la solidaridad, la cooperación y los cuidados (Gómez, 2022). Un efecto, además, que acentúa y profundiza las desigualdades de género, en la medida que afecta de manera más



violenta a las mujeres que a los hombres. Son las mujeres las que en mayor medida sufren los efectos de un sistema universitario mercantilizado, quienes terminan viendo socavadas sus carreras universitarias en muy diferentes formas como el abandono, la expulsión, el relegamiento o la sobreexplotación (Bustelo, de Dios, Pajares, 2021).

Todo el proceso de mercantilización de la Universidad aquí esbozado entra en abierta contradicción con el papel que, tradicionalmente, ha jugado la Universidad en elementos tan relevantes para la emancipación como la contribución a construir una sociedad que se reconoce en la idea de los derechos de las personas, en la libertad y en la creatividad (Alonso, 2018). Es este un papel, importante para la contribución de la Universidad a transformar la realidad desde el pensamiento crítico, que ha quedado prácticamente negado y relegado en buena medida como consecuencia del proceso de mercantilización que ha atravesado a la Universidad española (Unceta, 2014) y que ha derivado en el capitalismo cognitivo expuesto en el primer capítulo.

En este contexto, y en buena medida como resultado de la lógica disciplinaria y la mercantilización del conocimiento (pero también como un mecanismo facilitador de estos dos procesos), es necesario atender al papel que juega el sistema de evaluación de la investigación.

La evaluación de la investigación es una piedra angular en la configuración del sistema universitario que también apuntala una lógica asimétrica entre disciplinas o campos de conocimiento.

A esta cuestión se dedica el siguiente apartado.

3.1.3. Sobre la evaluación de la investigación y su centralidad en la orientación de las Universidades

Los elementos anteriores —la rigidez y compartimentalización disciplinaria y la mercantilización del conocimiento— están muy estrechamente relacionados con la existencia de un modelo de promoción universitaria que entra en contradicción con la incorporación de la sostenibilidad entre las preocupaciones de la comunidad académica, tanto a través de la docencia universitaria como de la investigación. Este modelo, basado en un sistema de incentivos y reconocimientos de la actividad académica, es determinante para entender cómo se concretan y reproducen algunos de los límites más relevantes de la actividad académica afectando tanto a la labor docente como investigadora.

Si bien, como se abordará posteriormente, este es un fenómeno de carácter global, presenta algunos rasgos que en el caso de la Universidad española son muy determinantes.

Uno de estos rasgos es que contamos con un sistema de reconocimiento académico que se asienta fundamentalmente en los procesos de evaluación de marcado carácter mercantilista, tanto en la docencia como en la investigación. Un sistema, además, que prioriza de forma muy desbalanceada los méritos investigadores sobre los méritos docentes.

Un sistema que pone en el centro al individuo, obviando así el carácter social e interdependiente del conocimiento, así como la existencia de muy diferentes condiciones y posibilidades



fruto de diferencias estructurales que atraviesan las carreras académicas. Es decir, para promocionar en la carrera académica, el personal docente e investigador recibe desde muy pronto un mensaje muy claro: los méritos acumulados en el campo de la investigación son mucho más valiosos que los méritos docentes.

Se trata, así mismo, dada su vinculación con el sistema de evaluación de la investigación, de un modelo construido sobre criterios productivistas, muy jerarquizados y que reproducen asimetrías entre áreas de conocimiento, enfoques o visiones. No se trata de cuestionar, con esta afirmación, la importancia que tiene la dimensión pública del trabajo de investigación y la importancia de su publicación en diferentes soportes.

Se trata, por el contrario, de señalar a la hegemonía del “factor de impacto” como la principal, y prácticamente única, medida de la calidad de la investigación. También se trata, igualmente, de apuntar que este es uno de los principales problemas de carácter estructural que afectan al trabajo académico y limitan la ampliación, revisión e interdependencia epistemológica y disciplinar.

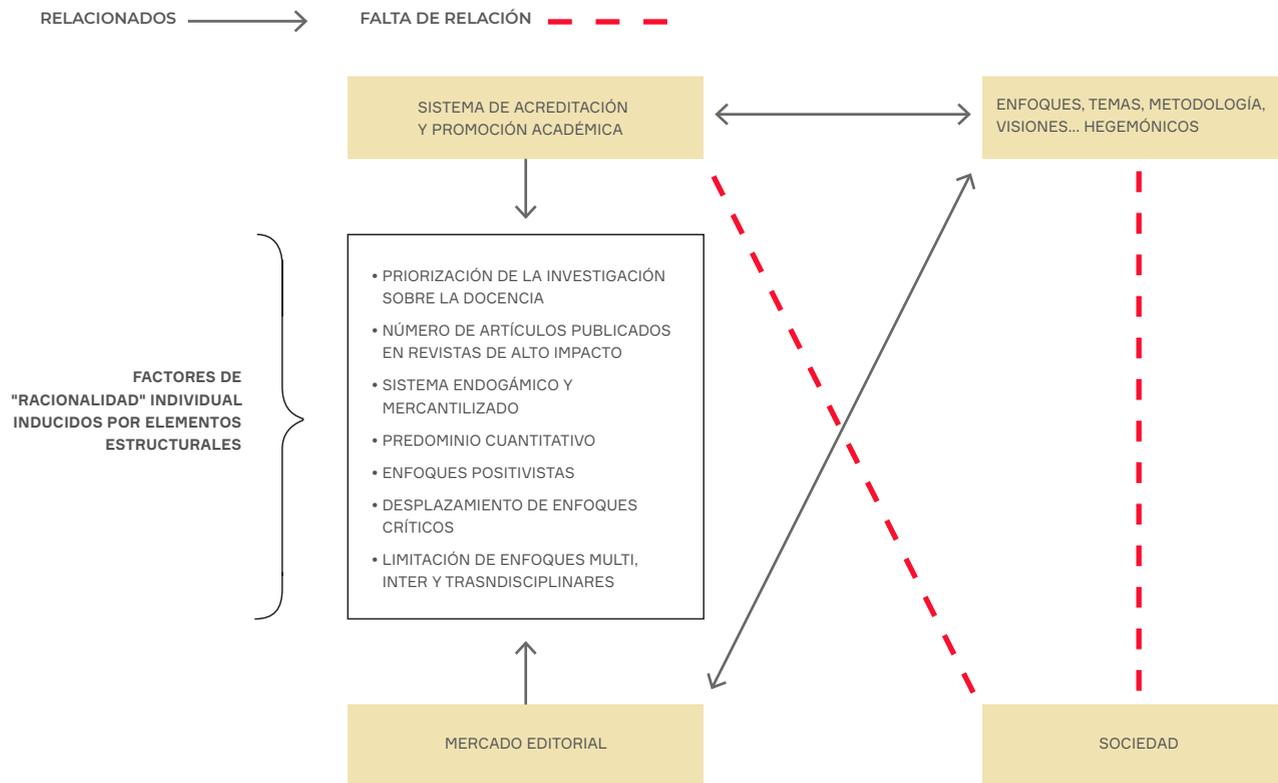
Esta afirmación se basa en la constatación de que el actual sistema de evaluación de la investigación contribuye eficazmente a profundizar el ciclo de mercantilización del conocimiento, a fortalecer la unidisciplinariedad y a evitar cuestionamientos y enfoques críticos que, a pesar de estar en la bases de las revoluciones científicas (Kuhn, 2019), encuentran enormes dificultades para guiar trabajos de investigación publicables en revistas de alto factor de impacto, que cada vez publican trabajos menos disruptivos (Park y Funk, 2023).



FIGURA 2

LA INFLUENCIA DE LA EVALUACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN LA ORIENTACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE AGENJO-CALDERÓN (2020).



La figura 2, que se puede consultar en la página anterior, trata de sintetizar los efectos mencionados, así como la importancia, que el sistema de evaluación de la investigación ejerce sobre todo el proceso de construcción y transmisión del conocimiento. Ilustra cómo se refuerzan las lógicas de mercantilización y de “crisis del conocimiento”, entendida esta como una tendencia hacia la simplificación del conocimiento mencionada en el apartado anterior (unidimensionalidad, ausencia de visiones críticas, universalidad frente a pluriversalidad, cuantitativismo...).

Esta relación entre la hegemonía del mercado editorial y sus criterios de calidad con la evaluación de la calidad de la investigación universitaria estaría siendo clave en la definición de los enfoques de investigación y docencia, así como en el proceso de hegemonización de las visiones ortodoxas, a menudo distantes de criterios de utilidad social.

Este modelo de reconocimiento, a su vez, se basa de forma muy determinante en méritos vinculados con las áreas de conocimiento, lo que contribuye a consolidar la rigidez disciplinar en la estructura de la Universidad y en los procesos de investigación en torno a dichas áreas.

Esta realidad evidencia que, para promover la sostenibilidad de la vida desde la Universidad, y de manera particular a través de la investigación universitaria, es tan urgente como necesario revisar el sistema de acreditación de los y las académicas, y de los procedimientos para el reconocimiento de la producción investigadora (Sianes, 2016; ACUP, 2017; Alonso, 2018).

No parece, por lo tanto, muy realista plantear la necesidad de generar conocimiento crítico y articulado por valores y principios comprometidos con la sostenibilidad sin vincularla a la necesidad de revisar el sistema de reconocimiento de la producción académica, para la incorporación de la contribución de la investigación al desarrollo sostenible, como un criterio de reconocimiento efectivo (SDSN Australia/Pacific, 2017).

A su vez, no es posible plantear esta demanda si no se vincula la relación entre el actual sistema de reconocimiento universitario con la deriva mercantilista de la Universidad. Como plantea Koldo Unceta (2014), "la asunción de modelos de gestión y medición de la calidad que provienen del mundo de la empresa y que tienen que ver poco con el examen de lo que la Universidad aporta a la sociedad" (p. 30) se sitúa en la base de esta problemática.

Hay que plantear que esta es una cuestión sistémica, incorporada en la estructura del sistema universitario, pero cuya interiorización y reproducción individual es tremendamente eficaz. El personal docente ha entendido y asumido que este es el escenario sobre el que se desarrollan las carreras científicas y que la mejor adaptación posible será un éxito en la carrera académica. Aquí encontramos una explicación a la reproducción de esta lógica mercantilista y productivista que deviene hegemónica en la medida que define una racionalidad utilitarista que termina imponiéndose en la academia. Pero hay que señalar que es una cuestión sistémica y que responde a políticas

científicas y universitarias que, además, están atravesadas por dinámicas globales que han asumido la existencia de rankings de calidad que ordenan la actividad académica y que establecen relaciones asimétricas dentro de esta, caracterizadas también como injusticias epistémicas, en tanto que valoran o no el conocimiento en función de su adecuación.

El resultado es una elevada competencia inter e intrauniversitaria. Fernández Enguita (2014) señala, a propósito de este sistema, que:

... el resultado es que la carrera investigadora se ve cada vez más penetrada por la caza y recolección de puntos. Los investigadores jóvenes y no tan jóvenes se ven empujados a buscar la unidad mínima publicable en vez del trabajo o la obra redondos; las revistas indexadas en vez de las que llegan al público que buscan, sea general o especializado; el tema que promete buena acogida entre los evaluadores, sea cual sea, en vez del que consideran de verdadero interés general o personal. En suma, se impone lo que tienen que hacer (la necesidad), sobre lo que deben o quieren hacer —tan importantes como son la ética y la voluntad en el terreno de la investigación...

Puntos y requisitos que no responden a una lógica de interés social o colectivo, sino de interés “publicable” o de encaje en el mercado editorial.

No es de extrañar que este sistema de evaluación de la calidad de la investigación sea poco incentivador de visiones críticas frente a los enfoques dominantes y convencionales. Residen en

él, por lo tanto, importantes claves para explicar la reproducción de las visiones hegemónicas y las resistencias al cambio en las dinámicas académicas en las diferentes ciencias, disciplinas y/o áreas de conocimiento.

Esto es así en la medida que, a partir de la lógica de incentivos y reconocimientos, actúa sancionando determinados enfoques, ámbitos temáticos, posiciones epistemológicas y propuestas teóricas situadas en los márgenes académicos, aunque estos puedan ser de gran relevancia para aportar conocimiento crítico respecto a los problemas de nuestra sociedad.

Existe, por el contrario, si no una disociación en las ciencias, sí al menos una importante distancia entre el reconocimiento académico y la contribución a la transformación social y política en el campo de la investigación.

Profundiza Fernández Enguita (2014) en esta línea discursiva al plantear que este “sistema de reconocimiento” ha hecho a la Universidad aún más endogámica (en el sentido de que es una Universidad que se mira a sí misma). Se trata de un sistema, el de acreditación del profesorado, ajeno a la lógica de impacto en la sociedad, en su bienestar. Afirma Fernández Enguita que, “lejos de haber supuesto una revolución democrática frente a la vieja universidad feudal, ha traído una universidad más medieval. Probablemente menos feudal, pero más gremial” (2014).

Es una forma dura, pero precisa, de describir a la Universidad que, dado su carácter gremial, apuntala la unidisciplinariedad y permite entender el propio papel que a menudo juegan los

departamentos y los grupos de pares como “guardianes de las esencias disciplinares” o, en términos más prosaicos, como defensores del corporativismo, del gremialismo. Se trata de lógicas que penalizan el encuentro entre disciplinas, y que desplazan a los márgenes los planteamientos transversales como los estudios de género, desarrollo o sostenibilidad. Y, aunque pueda resultar obvio a la luz de este diagnóstico, son lógicas que también desplazan los métodos colaborativos y transfronterizos y otros tipos de saberes que son importantes para los procesos de transferencia y aprendizaje mutuo entre la Universidad y la sociedad, la política o el mercado.

Estamos, en definitiva, ante un sistema de evaluación de la investigación que inhibe, como señala Przeworski, riesgos intelectuales, dando lugar a lo que se desarrollará después, caracterizado como efecto empaquetamiento (Munk y Snyder, 2005). Es pues, un sistema con un importante poder represor, en la medida que contribuye a naturalizar el pragmatismo académico sancionando negativamente las visiones heterodoxas y cualitativas.

Si bien en el caso español este sistema es un problema muy acusado, en la medida que es uno de los pocos países que cuenta con un sistema de acreditación externo a las universidades, sería un error pensar que este es un problema individual o que acusan sólo algunos países.

Por el contrario, nos encontramos ante un fenómeno global, de carácter sistémico y que afecta de forma crítica a todos los países. Como tal, debe abordarse de forma global y multinivel.



Precisamente, pueden señalarse dos grandes iniciativas de carácter global encaminadas a plantear una alternativa al actual sistema hegemónico de evaluación de la investigación: *La Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación* (DORA, por sus siglas en inglés) y la *Coalition for Advancing Research Assessment* (CoARA).

DORA es una iniciativa impulsada en 2012, inicialmente por un grupo de editores de revistas académicas, para revisar y transformar los criterios de evaluación de la calidad de la investigación, resultado de la preocupación por la desconexión de estos respecto a la utilidad social de la investigación¹³.

Para esta transformación, DORA plantea como recomendación general “no utilizar métricas basadas en revistas, como el factor de impacto, como una medida sustituta de la calidad de los artículos de investigación individuales, para evaluar las contribuciones de un científico individual, o en las decisiones de contratación, promoción o financiación”. A esta recomendación general añade una serie de recomendaciones específicas para las agencias de financiación y las instituciones, y para las editoriales y las organizaciones que proporcionan métricas, todas ellas orientadas a transformar el modelo de evaluación, para lo que la reducción del peso del factor de impacto es una cuestión imprescindible.

Esta iniciativa ha ido creciendo de forma significativa y, en la actualidad, está apoyada por más de 2.800 instituciones universitarias y académicas, además de más de 20.000 académicos/os en todo el mundo. Entre las instituciones se encuentra la ANECA, agencias autonómicas de investigación, universidades españolas y revistas académicas¹⁴.

Por su parte, CoARA es una iniciativa más reciente impulsada por Science Europe y la European University Association. Como DORA, nace de un análisis crítico del sistema dominante de evaluación de la investigación, pero en este caso la iniciativa tiene un espíritu propositivo y transformador más desarrollado que su predecesora.

Hasta la fecha CoARA es uno de los más importantes foros de trabajo y reflexión de la comunidad investigadora global y europea para la revisión del mencionado sistema de evaluación de la investigación¹⁵. Aún en un estado muy inicial, parte de un “Acuerdo por la reforma” (*Agreement on reforming Research Assessment*), fechado en julio de 2022. El acuerdo abarca diferentes ámbitos que parten de una misma idea: la evaluación es fundamental para la calidad de la investigación, pero esta debe ser reformada. Estos ámbitos son principalmente tres: I) las organizaciones y unidades de investigación; II) los proyectos de investigación y III) el de los/as investigadores/as a título individual.

La propuesta de CoARA puede concretarse en 10 compromisos fundamentales (CoARA 2022), ([cuadro 1](#)).

CUADRO 1

COMPROMISOS DE COARA

FUENTE: CoARA (2022).

1. Reconocer la diversidad de contribuciones a la investigación y de carreras en la misma, de acuerdo con las necesidades y la naturaleza de la investigación.

2. Basar la evaluación de la investigación principalmente en la evaluación cualitativa, para la que es fundamental la revisión por pares, con el apoyo de un uso responsable de indicadores cuantitativos.

3. Abandonar el uso inadecuado en la evaluación de la investigación de las métricas basadas en revistas y publicaciones, en particular el uso inadecuado del Factor de Impacto de las Revistas (JIF) y el índice h.

4. Evitar el uso de clasificaciones de organizaciones de investigación en la evaluación de la investigación

5. Comprometer los recursos necesarios para reformar la evaluación de la investigación con el fin de lograr los cambios organizativos comprometidos.

6. Revisar y desarrollar criterios, herramientas y procesos de evaluación de la investigación.

7. Sensibilizar sobre la reforma de la evaluación de la investigación y proporcionar una comunicación, orientación y formación transparentes sobre los criterios y procesos de evaluación, así como sobre su uso.

8. Intercambiar prácticas y experiencias para permitir el aprendizaje mutuo dentro y fuera de la Coalición.

9. Comunicar los progresos realizados en la adhesión a los Principios y la aplicación de los Compromisos.

10. Evaluar las prácticas, los criterios y las herramientas basándose en pruebas sólidas y en el estado actual de la investigación sobre la investigación, y hacer que los datos estén disponibles abiertamente para la recopilación de pruebas y la investigación.

Pero lo cierto, como ya se señaló, es que las disfunciones y distorsiones de este sistema no remiten sólo a una cuestión internacional y de carácter global. Afecta de manera directa, aunque diferenciada, a cada país, organismo, universidad... Incluso tiene una dimensión personal, respecto al posicionamiento que cada individuo asume a la hora de dialogar con la estructura. Esto no significa que las soluciones puedan venir desde la acción individual y el voluntarismo. Se trata, principalmente, de abordar el problema como un problema de acción colectiva, tanto en términos institucionales, como nacionales o globales.

En el caso concreto de España se vuelve fundamental abordar un proceso de revisión de la evaluación de la investigación ya que, como se mencionó, es uno de los pocos países que cuenta con un proceso de evaluación externo a las universidades, lo que implica que este problema se vuelva más acusado y doblemente complejo.

A los elementos señalados debiera añadirse la necesidad de incorporación de un marco de evaluación colectiva basado en el trabajo de grupos de investigación, departamentos o instituciones de investigación, frente al actual modelo individualista y competitivo.

En definitiva, avanzar no sólo hacia un modelo más racional, cualitativo y desmercantilizado, sino también hacia un modelo que, lejos de descansar sobre la idea de mérito "individual" de los/as investigadores/as, se centre en la idea del mérito colectivo, comunitario y social, mucho más acorde con la producción social del conocimiento.

3.2. Efectos y consecuencias de los límites y determinantes estructurales

El propio análisis de algunos de los rasgos de nuestro sistema universitario ya ha ido resaltando diferentes efectos que dificultan las transformaciones epistemológicas, políticas e institucionales que son necesarias para que la Universidad alcance un compromiso decidido con la sostenibilidad de la vida. Dificultades que tienen su correlato en el ejercicio de la docencia universitaria, tal y como se aborda en el próximo capítulo de este trabajo. Antes de abordar esa parte, conviene detenernos con algo más de detalle en algunos de los efectos que socavan el compromiso con la sostenibilidad de la vida provocados por los límites y determinantes estructurales analizados. Límites y determinantes estructurales que son de especial importancia para conocer el arrinconamiento de las cuestiones vinculadas con la sostenibilidad en el sistema universitario en general, y en la docencia en particular. Nos centramos en cuatro efectos que, sin ser los únicos, dada su importancia, merecen una atención especial.

3.2.1. Efecto hegemónico

El primero de estos efectos lo podríamos denominar *efecto hegemónico* de los enfoques académicos resultado de la influencia del sistema de incentivos académicos que determina las carreras del personal docente e investigador. Sostenemos que la relación entre el sistema de incentivos de evaluación de la investigación y su centralidad en la promoción de la carrera académica tiene un efecto determinante en los enfoques dominantes y convencionales. Es esta una cuestión que ofrece claves importantes para explicar las visiones hegemónicas y

las dinámicas de resistencia al cambio (epistemológico, teórico y metodológico tanto en el terreno de la investigación como en el de la docencia) en el conjunto del sistema universitario en general, y en las diferentes ciencias, disciplinas o áreas de conocimiento en particular.

Este sistema de incentivos —basado en acreditaciones, méritos y reconocimientos que han dado lugar a relaciones de competencia feroz, a una tendencia hacia la hiperespecialización, a una suerte de mercado elitista de publicaciones científicas y a un desplazamiento de la docencia a un lugar subordinado en la carrera docente e investigadora— está atravesado por lógicas mercantilistas y productivistas que son resultado de, y a la vez derivan en, una “crisis de conocimiento” entendida como una tendencia hacia la simplificación del conocimiento, caracterizado mayoritariamente por una marcada unidimensionalidad, por la ausencia de visiones críticas, por el predominio de visiones universalistas frente a la idea de pluriversalidad, por una hegemonía del positivismo y el “objetivismo” frente a una realidad ontológicamente cambiante...

Esta relación entre productivismo, mercantilización y crisis del conocimiento estaría siendo clave tanto en la definición de los enfoques de investigación y docencia, como en el proceso de hegemonización de las visiones ortodoxas en las que la sostenibilidad tiene un difícil acomodo.

Este efecto “hegemonizador” no sólo tiene efectos en las dinámicas de la generación de investigación y en el tipo de conocimiento resultante. Es un problema también con implicaciones políticas, ya que nos está alejando de muchas de las preguntas y respuestas de investigación que nos reclama un contexto de crisis sistémica. Las transformaciones que exige este contexto son amplias, complejas y profundas. Se trata de cambios que afectan a esferas tan diferentes y relevantes como el orden internacional, las relaciones de poder, la organización social, la relación con la naturaleza o el modelo de producción y consumo. Se trata de cuestiones que exigen una mirada colectiva amplia y una voluntad real de cambio que no será posible sin una base de conocimiento para decantar dicha mirada y voluntad. Sin una ciencia que asuma que en esa encrucijada inter y transdisciplinar reside uno de los principales desafíos para poder construir respuestas adecuadas a un contexto de creciente complejidad (Innerarity, 2019).

3.2.2. Efecto empaquetamiento

El segundo, inspirándonos en Przeworski, lo podríamos llamar *efecto empaquetamiento*, en la medida en que existen numerosas dinámicas que conducen a profundizar en la fragmentación y la unidisciplinariedad como forma de avanzar en el conocimiento y en la carrera académica. Todo ello a pesar de la evidente profundización de las interdependencias resultado de décadas de globalización. No es de extrañar que la sostenibilidad, que demanda una aproximación multi, inter y podríamos afirmar que transdisciplinar, no quede bien parada dentro de dicho empaquetamiento.



En una entrevista, decía el politólogo polaco que:

... los estudiantes de posgrado y los profesores asistentes aprenden a empaquetar sus ambiciones intelectuales en artículos publicables por unas cuantas revistas y a evitar todo lo que pueda parecer una postura política. Este profesionalismo produce conocimiento a partir de preguntas formuladas de manera muy estrecha, pero no tenemos foros para dar a conocer nuestro conocimiento fuera de la academia; de hecho, no nos comunicamos sobre política ni siquiera entre nosotros mismos...

(Munk y Snyder, 2005)

Conviene recalcar, aun a riesgo de una excesiva reiteración en exceso, que el efecto “empaquetamiento” no se refiere a la necesaria especialización disciplinar que el conocimiento de la realidad exige. Tiene más que ver, por el contrario, con la tendencia a sacrificar el diálogo y el intercambio entre disciplinas en aras de una férrea defensa de la capacidad omnicomprensiva de la propia disciplina.

Se complementa, además, con la tendencia a una micro especialización en el interior de las disciplinas científicas inducida por el mercado editorial y las características del sistema de evaluación de la investigación.

Es esta una realidad con la que a habitualmente lidian los/as académicas en sus carreras, cuyo efecto no sólo se evidencia en líneas de investigación y orientación de publicaciones, sino también en los propios planes de estudio y propuestas docentes en los que la sostenibilidad ocupa, en el mejor de los casos, un lugar periférico.

3.2.3. Efecto homogeneizador

Puede hablarse, en tercer lugar, de un *efecto homogeneizador* que actúa estandarizando las trayectorias profesionales del personal docente e investigador. Varios elementos de los señalados, como el sistema de evaluación de la investigación que rige los procesos de acreditación y el consiguiente desplazamiento de la docencia, tienden a generar una “homogeneización” en los perfiles académicos.

La principal causa de este efecto reside en el hecho de que los docentes reciben a lo largo de su trayectoria académica, como se mencionó anteriormente, el mensaje de que la docencia no puede ocupar las principales preocupaciones y ocupaciones, porque esto supondrá una pérdida de capacidad competitiva en un ámbito que se ha vuelto radicalmente competitivo. Sin duda, un duro mensaje en la línea de flotación de la vocación docente que mueve a muchas personas a vincularse con la academia.

Dedicar tiempo a preparar asignaturas, a establecer y cultivar las relaciones con el alumnado, a atender sus demandas y necesidades académicas e intelectuales —no digamos ya vitales, cuando los tiempos de la pandemia nos han mostrado con claridad cómo la salud o las condiciones socioeconómicas son determinantes para el desarrollo académico e intelectual—, a corregir el trabajo realizado por el estudiantado, a preparar

prácticas, a desarrollar proyectos de innovación docente o a formarnos como docentes se percibe como una molestia y una carga que resta oportunidades, a excepción de aquellos casos en los que la vocación docente acaba derivando prácticamente en una actitud militante.

Es toda una paradoja que el esfuerzo por la mejor realización de una parte central del trabajo de los docentes suponga una penalización para hacer ese trabajo, pero el sistema universitario produce esta realidad.

Como plantea Ken Bain (citado en Gutiérrez, 2022), existen numerosas formas de ser buen o buena docente. Se puede ser un buen docente en un campo determinado siendo un/a investigador/a de referencia, pero se puede ser igualmente un excelente docente teniendo un amplio y profundo conocimiento de dicho campo fruto del estudio de las aportaciones de otros/as colegas. Se puede hacer una pésima docencia —seguramente todas las personas que hayan pasado por las aulas universitarias podrán acreditarlo— siendo una referencia en la investigación en un campo determinado. En todos los casos, se podrá ser mejor docente con tiempo y recursos para cultivar y desarrollar habilidades fundamentales para ejercer la docencia, y con disponibilidad de tiempo suficiente para aplicarlas en el ejercicio de la docencia.

Sin embargo, algunas de las características del actual sistema universitario —y una vez más topamos con el actual sistema de promoción académica que gravita sobre la evaluación de la investigación— condiciona enormemente los perfiles que llegan a lograr una plaza universitaria y determina mucho el “éxito” de

las carreras académicas. Parte de lo que Ken Bain califica como rasgos de “un buen profesor” —aquel docente que, además de conocer en profundidad su campo de estudio, dedica su tiempo a hacerse preguntas, y a ponerlas en práctica, sobre cómo aborda y ejerce la docencia, para qué lo hace, cómo la reciben sus estudiantes, cómo se relaciona con sus estudiantes, cómo los evalúa, y cómo se evalúa a sí mismo/a, entre otras cuestiones (Bain, 2005)— no entran dentro de las preocupaciones que el actual sistema reconoce de forma prioritaria. De facto, las sanciona negativamente, ya que en este contexto los/as académicos se ven tentados a descuidar su perfil docente o, cuando menos, a no priorizar el aprendizaje para el desarrollo de capacidades docentes. La docencia, por el contrario, es valorada principalmente a partir de criterios cuantitativos relacionados con el número de horas impartidas y el número de horas dedicadas a realizar cursos o seminarios de formación docente. Estos elementos, lejos de incentivar el aprendizaje y la mejora de la labor docente, favorecen un perfil muy determinado: productivo y adaptativo.

3.2.4. Efecto centrífugo

Un cuarto efecto lo encontramos en la expulsión de determinados campos de conocimiento y postulados críticos, como el de la sostenibilidad, en los planes de estudio de las ciencias sociales y las preocupaciones reflejadas en las líneas de investigación de científicos/as sociales.

Este efecto centrífugo, que aleja a la sostenibilidad del núcleo de los ejercicios de la docencia y la investigación, de los planes de estudio en los grados y en los doble grados, está relacionado con la compartimentación de las áreas de conocimiento, pero también con la ausencia de una adecuada transversalización.

En este sentido, una idea recurrente tanto en la literatura como en los discursos analizados es la ausencia de una mirada de conjunto y coherente sobre la sostenibilidad. En ello coinciden, además, visiones que provienen de diferentes grados. No es que la sostenibilidad no esté presente en los grados, sino que cuando aparece lo hace de manera muy fragmentaria. Aunque hay contenidos de desarrollo sostenible en muy diversos estudios, no hay por regla general ningún tipo de conexión en cómo se aborda esto en las diferentes asignaturas. No hay un “armazón” ni una coherencia respecto al abordaje del desarrollo sostenible en la mayoría de los grados de ciencias sociales de las universidades españolas.

Reflejo de ello es que la mayoría de las ocasiones en las que los/as docentes incorporan esta temática, lo hacen como un tema a tratar en el final de los cursos, como un añadido final al programa de las asignaturas para ser abordado si es que da tiempo a ello. Puede parecer esta una cuestión anecdótica o puntual, pero se señala aquí porque evidencia la tensión entre las necesidades observadas por los/as docentes, las restricciones para su abordaje impuestas por los límites estructurales

mencionados anteriormente y su reflejo en propuestas docentes basadas en planes de estudio y fichas docentes ciegas a las cuestiones de sostenibilidad.

En la actualidad, la inclusión de las cuestiones relacionadas con la sostenibilidad responde a la iniciativa individual, voluntaria y, a menudo, voluntarista. No deja de reflejar una escasa importancia incluso para los/a docentes con mayor voluntad y compromiso, que tienden a relegarlas a un lugar secundario de sus materias.

Es este un efecto, como los anteriores, que responde a una naturaleza histórica y estructural. Su transformación, por lo tanto, debe atender a una mirada estructural. Es especialmente relevante apuntar esta idea en un contexto en el que, como señala Francois Vallaey (2022), los intentos de romper con una rígida lógica disciplinar, de transversalizar enfoques, miradas... de apostar por la inter y transdisciplinariedad son muy limitados, solitarios y con pocos resultados. Es necesario, frente a ello, reclamar una aproximación estructural, y la única forma de hacerlo es “accionando palancas de cambio”, lo que pasa, necesariamente, por la “gestión de políticas realmente transversales como, por ejemplo, la política de calidad y acreditación” (Vallaey, 2022, p. 43). Se trata, con ello, de generar las condiciones de posibilidad para transformar la práctica docente. Para ello, indudablemente, es fundamental, como aborda el siguiente capítulo, reflexionar y transformar, en las condiciones actuales, la práctica docente desde la reflexión y práctica crítica sobre nuestro trabajo docente.

4. Algunos apuntes para transformar la docencia: ¿por dónde empezar?

Este trabajo de investigación también explora las principales implicaciones que el actual contexto de crisis sistémica y una lectura transformadora de la Agenda 2030 pueden tener para la docencia. En este sentido, resulta sugerente rescatar algunas preguntas recurrentes que pueden servir para enmarcar y orientar la reflexión y el análisis: ¿qué es educar?, ¿cuál es el lugar y la función del docente en el contexto actual de crisis multidimensional?, ¿cómo generar espacios de aprendizaje emancipadores, y transformadores?, ¿cómo facilitar la articulación entre la Universidad y otros espacios de aprendizaje como las comunidades, el tejido social, etc.?... O la pregunta fundamental que, según Garcés (2020), deberíamos hacernos como sociedad: ¿cómo queremos ser educados y educadas?, pues, como señala la autora, “todos somos aprendices en el taller donde se ensayan las formas de vida posibles”.

Tomando como referencia estas preguntas, a continuación se recogen algunos apuntes que pueden servir como punto de partida para reflexionar sobre la imprescindible transformación de la docencia universitaria en el contexto de crisis sistémica actual, que reclama un firme compromiso con la sostenibilidad de la vida.

4.1. Educar para transformar un orden hegemónico que amenaza la sostenibilidad de la vida

En primer lugar, cabe plantearse qué es o para qué educar. Existen diferentes formas de entender la educación. El debate pedagógico actual está dominado por visiones de la educación

que responden a lógicas instrumentales que subrayan su función adaptativa y que, en términos generales, responden al objetivo principal de enseñar al alumnado a adaptarse a la sociedad de la que forma parte aprendiendo a desenvolverse en un futuro que se asume como imprevisible y cargado de incertidumbre. Simplificando la argumentación, se considera que, en un mundo crecientemente complejo e incierto, es necesario dotarse de capacidades y competencias para adaptarse a los cambios. Son, así, formas de entender la educación que asumen el orden establecido como dado y ponen el foco en desarrollar aprendizajes que permitan una adaptación continua ante un futuro cambiante e incierto (Garcés, 2020); y que están, por lo tanto, al servicio de mantener ese orden.

También existen formas de entender la educación desde perspectivas críticas, emancipadoras, que conciben la educación como aprender a pensar y construir, colectivamente, futuros comunes. Es decir, que tienen como objetivo principal aprender a comprender la realidad para transformarla: pensar y construir otros futuros posibles frente a aprender a adaptarse a futuros que diseñan otros (Garcés, 2020; 2022).

O, en otras palabras, adquirir saberes que nos permitan cambiar de rumbo, construir otros horizontes viables y deseables en los que “quepan todas las vidas” (Herrero, 2022, p. 14).

La educación puede tener, de este modo, un carácter domesticador o emancipador, estar al servicio de la reproducción del orden neoliberal vigente o de su transformación, y los

esfuerzos de la comunidad educativa influirán en sobre cuál de estas lógicas prevalece en las prácticas pedagógicas (Giroux, Rivera-Vargas & Neut, 2022). Herrero (2022) lo plantea en estos términos:

... educar a las personas para legitimar el modelo actual, luchar por posicionarse en él de la forma más ventajosa posible, resignarse y autoculparse —o culpar a otros— del fracaso individual. O educar para que las personas comprendan los grandes desafíos que ya tenemos delante y adquieran valores, habilidades y conocimientos que les permitan organizarse para afrontarlos... (p. 14)

En una línea complementaria, resulta especialmente útil e ilustrativa la propuesta de Díaz-Salazar (2015), que distingue tres modelos tipo dominantes de Universidad: el modelo tecnocrático y neoliberal, que es el mayoritario y el más funcional a la “reproducción antiecológica del modelo de producción y organización social” hegemónico; el modelo humanista y liberal social, cuyo principal objetivo es “formar élites profesionales cultas y filantrópicas”; y el modelo liberador y transformador, que trata de contribuir al cambio ecosocial.

Tomando estos planteamientos como punto de partida, se podría afirmar que el objetivo último que debe orientar una educación acorde con una lectura ambiciosa de la Agenda 2030 es la transformación del orden hegemónico, un orden basado en el crecimiento económico ilimitado y, por tanto, incompatible con la sostenibilidad de la vida.

Un orden hegemónico resultado, en parte, del fallo epistémico planteado en las primeras páginas y que se ejemplifica bien en la omnipresencia de la visión neoclásica de la economía, que a su vez se consolida sobre un sistema universitario construido a partir de la jerarquía y compartimentación disciplinar. Así pues, una Agenda 2030 transformadora exige necesariamente una educación crítica, dirigida, como sostienen Garcés et al. (2022), a aprender a imaginar, pensar y construir juntas otros futuros, justos, sostenibles y feministas.

Según Giroux, Aguayo & Rivera-Vargas (2022), el neoliberalismo es un “sistema de producción de objetos y un sistema de producción de sujetos” (p. 41). Es decir, no constituye sólo un sistema de producción, circulación y consumo que genera pobreza, desigualdades y degradación de los ecosistemas, sino que también conduce a una subjetividad y a una configuración de las relaciones sociales que promueve su reproducción y expansión. Así, el modelo de acumulación hegemónico necesita de una subjetividad social basada en la aceptación y en la resignación ante la precariedad, en la indiferencia social ante los problemas comunes, en la falta de empatía.

Las visiones y estrategias educativas predominantes, diseñadas desde una lógica adaptativa, dirigidas a enseñar y dotar de capacidades y competencias al alumnado a adaptarse a un contexto incierto y cambiante, contribuyen a construir esa subjetividad, al asumir y normalizar la situación de creciente incertidumbre y precariedad que genera el sistema. También promueven una visión individualista de la sociedad, al dar por sentado que es responsabilidad de cada individuo aprender a adaptarse a una incertidumbre y precariedad que, en cierto

modo, se asume han llegado para quedarse. Asimismo, las propuestas pedagógicas que no cuestionan ni ayudan a comprender las estructuras que generan las desigualdades e injusticias alterando los ecosistemas contribuyen a generar desafección y a desmovilizar una acción colectiva transformadora; así como limitan y cierran (“clausuran”), por lo tanto, las posibilidades de transformación del modelo de desarrollo hegemónico.

En este sentido, según Garcés y Herrera (2022), uno de los principales problemas de la educación en la actualidad es “la distancia entre la inteligencia funcional y la emancipación de la inteligencia”, entendida la emancipación de la inteligencia como la “capacidad de relacionarnos con problemas comunes mediante un pensamiento propio” (pp. 37-44). El sistema educativo actual produce de forma mayoritaria inteligencias capaces de gestionar una gran cantidad de información y de priorizarla, pero, al mismo tiempo, irreflexivas, es decir, incapaces de pensar, de dotar de sentido a esa información relacionándola con “la experiencia propia y compartida”. Genera, así, “una masa de siervos inteligentes”, con conocimientos estandarizados y dificultades para pensar por sí mismos.

Giroux, Rivera-Vargas & Neut (2022) plantean que, frente a esta pedagogía “clausuralista”, que, como mencionábamos, cierra las posibilidades de transformación, es necesaria una “pedagogía de ruptura y posibilidad”, una “pedagogía cosmopolita, imaginativa, afirmativa de lo público”, que permita conectar los problemas privados con lo público y promueva el compromiso con la transformación del mundo que

habitamos, que permita “afrontar el futuro como un problema colectivo” (p. 33). Según los autores, esta pedagogía debe partir de la premisa de que el presente constituye el desenlace de luchas y disputas pasadas y, por tanto, el futuro constituirá el desenlace de disputas desplegadas en el presente. El presente y el futuro pueden ser, por tanto, modificados, y la educación debe constituir un espacio de construcción de otros futuros teniendo como objetivo principal formar personas que decidan y construyan colectivamente su futuro. En este sentido, Garcés et al. (2022) destacan la importancia de lo común y lo problemático en todo aprendizaje.

Cualquier proceso educativo con un objetivo emancipador exige asumir el conflicto, problematizar la realidad para comprenderla y transformarla junto con otros. Enfrentar los problemas como una posibilidad para construir juntas futuros diferentes.

En el contexto actual de crisis sistémica, el enfoque de sostenibilidad de la vida constituye, como plantea Herrero (2022), un marco de referencia fundamental desde el que pensar y plantear otras formas de organización social y de la propia educación. De acuerdo con esto, un reto fundamental que se plantea es cómo contribuir desde la docencia a generar procesos de aprendizaje que faciliten una comprensión adecuada y crítica de los desafíos actuales y proporcionen conocimientos, enfoques y miradas para incidir y transformar la realidad y el modelo de “desarrollo” hegemónico para hacerlo compatible con la sostenibilidad de la vida. El gran reto para el profesorado será, así, cómo acompañar al alumnado para que pueda comprender y dar sentido a su realidad, así como construir e imaginar formas

alternativas de vida y organización social (Garcés et al., 2022, p. 3) que sean sostenibles, justas y feministas. Un reto que, de acuerdo con lo expuesto en los apartados anteriores, parece ir en sentido opuesto a las tendencias que han ido ganando protagonismo en la Universidad en las últimas décadas.

4.2. Repensar el currículo

Un elemento fundamental en la transformación de la docencia tiene que ver con el currículo, es decir, con los contenidos que se imparten. A este respecto, puede resultar interesante preguntarse, como plantea Herrero (2022), si “aprendemos cosas que van en contra de nuestra propia supervivencia” (p.15) y reflexionar sobre cómo avanzar hacia una educación que nos proporcione los saberes necesarios para transformar un modelo que nos conduce al colapso ecológico, y que, según Garcés (2023) nos sitúa ante una lógica que niega la misma posibilidad del futuro. Algo imprescindible y urgente si consideramos, además, la creciente complejidad de la realidad —resultado, entre otros, de los procesos de transnacionalización e intensificación de las interdependencias en múltiples ámbitos—, lo que ha ido aumentando la brecha que existe entre lo que se enseña y lo que, desde esta perspectiva, se debería enseñar.

En este sentido, se considera necesaria una revisión de los planes de estudio para integrar de forma transversal el enfoque de sostenibilidad de la vida, de modo que se facilite un giro epistemológico en línea con lo planteado en el primer apartado de este trabajo. Una revisión para incorporar las aportaciones de las teorías críticas y miradas fundamentales para comprender mejor la realidad y los procesos de desarrollo, de cambio social, político... y actuar sobre ellos. Aportaciones como las

provenientes de la sostenibilidad ecológica, el biocentrismo, la inter y transdisciplinariedad, la interculturalidad, la decolonialidad y el cosmopolitismo, entre otras posibles.

Como se plantea en el apartado anterior, frente a la tendencia generalizada hacia la simplificación del conocimiento, con un predominio de la unidimensionalidad y el universalismo occidentalocéntrico, la ausencia de visiones críticas y la hegemonía del positivismo y el “objetivismo”, es necesaria una apertura epistemológica y un diálogo entre saberes y disciplinas.

Del mismo modo, no sólo es necesario revisar el currículo explícito, sino también el currículo oculto que existe en todo proceso formativo (Giroux, Aguayo & Rivera-Vargas, 2022). En particular, aunque no únicamente, de los discursos antiecológicos, heteropatriarcales y coloniales, entre otros, implícitos y escondidos tras los contenidos que se imparten y que contribuyen a reproducir el orden imperante. Ocultación que constituye un magnífico ejemplo de injusticia epistémica. La aceptación acrítica del crecimiento económico como objetivo principal de la economía y de la sociedad, la asunción de una única idea lineal de progreso, o la invisibilización de la crisis ecológica, de los trabajos de cuidados y de la importancia de lo colectivo son sólo algunos ejemplos de ideas hegemónicas que se dan por sentadas en la enseñanza de múltiples asignaturas y que subyacen a gran parte de los planes de estudio de distintos niveles educativos en la mayor parte de los países del mundo (Herrero, 2022).

En un esfuerzo por comenzar a avanzar en esta dirección, Herrero (2022) propone siete ejes ([cuadro 2](#)) a través de los cuales desarrollar un itinerario educativo que ponga en el centro la sostenibilidad de la vida que, aunque pensados para la escuela, pueden resultar de interés, al menos algunos de ellos, como insumos en procesos de reflexión y revisión de los currículos de los estudios superiores: colocar la vida en el centro de la reflexión y de la experiencia; vincularse al territorio próximo; alentar la diversidad; tejer comunidad y reinventar lo colectivo; aprender y recuperar saberes que acercan a la sostenibilidad; reconocer y denunciar el modelo de maldesarrollo; y poner en marcha proyectos y experimentar alternativas.

CUADRO 2. (CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE)

POSIBLES EJES PARA UN CURRÍCULO QUE PONGA EN EL CENTRO LA SOSTENIBILIDAD DE LA VIDA SEGÚN HERRERO (2022)

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

1. COLOCAR LA VIDA EN EL CENTRO DE LA REFLEXIÓN

- Conocer, comprender y valorar las diferentes formas de vida y reconocernos como seres eco e interdependientes.
- Comprender el metabolismo social: las necesidades energéticas, de tierra, agua, y recursos naturales, entre otros, su uso, control y reparto desigual y los conflictos inherentes; su mercantilización; la generación y tratamiento de residuos.
- Reconocer la importancia estructural de los cuidados para la vida y conocer la deuda de cuidados entre géneros, clases sociales y centro periferia que sustenta el funcionamiento del sistema económico actual.

2. VINCULARSE CON EL TERRITORIO PRÓXIMO

- Importancia de fomentar modos de organización económica y social centrados en el territorio, menos contaminantes y consumidores de energía y recursos.
- Conectar los centros educativos con el exterior: salir del campus y colaborar (y dejar entrar) otras experiencias, colectivos e iniciativas, potenciar espacios compartidos por distintos tipos de saberes y sensibilidades.
- Responsabilizarse de los territorios, conocer y cuantificar sus límites.
- Reconocer la importancia de la suficiencia y la no explotación de otros territorios.

3. ALENTAR LA DIVERSIDAD

- Comprender la diversidad como el elemento que hace posible la vida.
- Tomar en consideración y conocer las diferentes culturas y formas de pensar, los estudios y movimientos decoloniales.
- Promover el respeto e integración de la diversidad funcional, de orientación sexual, de género, racial, etc.

CUADRO 2. (CONTINUACIÓN)

4. TEJER COMUNIDAD Y REINVENTAR LO COLECTIVO

- Construir comunidades de aprendizaje conectadas e implicadas con otros actores sociales y colectivos, que establezcan relaciones y redes y fomenten experiencias de trabajo colectivo.
- Reconocer y proporcionar protagonismo al alumnado, a sus experiencias, saberes, opiniones.

5. APRENDER Y RECUPERAR SABERES QUE ACERCAN A LA SOSTENIBILIDAD

- Dar protagonismo a conocimientos, saberes y experiencias prácticas que, desde una mirada holística, contribuyan a una cultura de autosuficiencia, acorde con un mundo de recursos finitos.

6. RECONOCER Y DENUNCIAR EL MODELO DE MAL DESARROLLO

- Comprender en profundidad y desde una perspectiva crítica el modelo de desarrollo hegemónico, identificar las relaciones causa-efecto que se encuentran detrás de los principales problemas actuales y asignar responsabilidades.
- Tomar en consideración y conocer las diferentes culturas y formas de pensar, los estudios y movimientos decoloniales.

7. PONER EN MARCHA PROYECTOS Y EXPERIMENTAR ALTERNATIVAS

- Reflexionar e imaginar futuros alternativos que pongan la vida en el centro.
- Conocer y/o poner en marcha alternativas que permitan avanzar en esa dirección.

Cabe señalar que el desafío de transformar el currículo es enorme y enfrenta múltiples dificultades que enraízan con cuestiones estructurales, muchas de ellas analizadas en los apartados previos, como los diferentes límites que, como se ha descrito, caracterizan el sistema de conocimiento, científico y universitario en la actualidad y la relación dialéctica que existe entre la disciplinariedad y el desarrollo de las estructuras universitarias; el proceso de mercantilización en sus múltiples vertientes, que orienta la investigación y condiciona las prioridades del personal docente e investigador de acuerdo con criterios de valor comercial e instrumental frente a su valor político y de transformación social; o un sistema de evaluación que premia visiones y propuestas teóricas ortodoxas y refuerza la tendencia hacia la simplificación del conocimiento.

4.3. Docentes para la sostenibilidad de la vida¹⁶

Como se analiza previamente, la influencia de los procesos de mercantilización en la Universidad está contribuyendo a una priorización del valor comercial e instrumental del conocimiento frente a su valor político y de transformación social. Como parte de este proceso, en la actualidad, existe una propensión a considerar al personal docente como transmisor “neutral” de un “conocimiento objetivo”. Cada vez más, se entiende que la función del profesorado no es enseñar, sino acompañar, tutelar, coordinar, gestionar grupos de estudiantes que autoemprenden y autogestionan sus aprendizajes (Garcés, 2020; Giroux, Rivera-Vargas & Neut, 2022). Giroux, Aguayo & Rivera-Vargas (2022) lo describen de modo muy ilustrativo como hacer de “cinta transportadora de conocimiento” (p.51) conceptual y práctico. Esta forma de entender el papel que el profesorado debe desempeñar supone una desactivación política del docente.

Cuando hablamos de una “desactivación política” nos referimos a la idea que parece haberse instalado en torno a la docencia universitaria, y muy claramente en las ciencias sociales, según la cual cualquier posicionamiento político en el ejercicio de la docencia actúa socavando la objetividad de, y por lo tanto deslegitimando, la labor docente. Resulta paradójica esta asunción ya que la labor del/la docente consiste en buena medida en la transmisión de conocimientos teóricos sobre los que se asientan las propuestas políticas. Tan desacertado como el hecho de asumir que todas las teorías son igualmente válidas para explicar los fenómenos sociales, políticos o económicos, sería afirmar que los/as docentes no deben asumir posicionamientos políticos, cuando precisamente estos se derivan de la afirmación de unas teorías sobre otras. Además, invisibilizar dichos posicionamientos políticos para hacerlos pasar por una neutralidad académica sería irresponsable en un contexto de crisis sistémica que exige riesgos intelectuales.

Podríamos pensar en un docente que entra en el aula sin una aproximación teórica para la explicación del objeto de estudio de sus asignaturas y desconociendo (o invisibilizando) las implicaciones políticas de dicha aproximación como en un panadero que trata de hacer pan sin saber cómo se comportan la harina, el agua y la levadura cuando entran en contacto a determinadas temperaturas. En un mundo neoliberal y fordista ambos pueden estar ganándose la vida, pero simplemente podrían reproducir técnicas (pedagógicas o de panificación) sin cuestionarlas ni producir novedades a partir de su creatividad, reflexión o investigación. Esto sería, indudablemente, mucho más contradictorio y alarmante en el primer caso.



Para las pedagogías emancipadoras, en cambio, el papel de los y las docentes es fundamental y se consideran actores sociales que trabajan con el horizonte de abrir las posibilidades de transformar el futuro.

Son, por tanto, un sujeto político y politizante, que se posiciona y estimula que otros y otras se posicionen ante los principales problemas y debates actuales y sus consecuencias (Giroux et al., 2022). En su ejercicio como docentes es clave, por tanto, el pensamiento crítico, tanto en contenidos como en las formas de transmisión, y la perspectiva de sostenibilidad de la vida. Es, de este modo, necesario impulsar iniciativas que promuevan la formación en este tipo de enfoques y perspectivas y faciliten su integración en la práctica docente (Herrero, 2022).

Pero no sólo es importante incorporar el pensamiento crítico y la perspectiva de sostenibilidad de la vida. También es fundamental abandonar los múltiples sesgos (antiecologicos, heteropatriarcales y coloniales, entre otros) que con frecuencia existen en la docencia universitaria, tanto en contenidos como en otras prácticas más sutiles como en el trato con el estudiantado, cuando por ejemplo se utiliza un lenguaje no inclusivo, o en las competencias que se transmiten explícita e implícitamente (emocionales, afectivas, tipos de liderazgo, prácticas de cuidados, compromiso social, etc.).

Asimismo, desde diversos ámbitos se constata que el alumnado tiene una creciente sensación de falta de sentido en lo que se les enseña en la Universidad, de que se les ofrece un conocimiento



descontextualizado que poco tiene que ver con sus intereses y con lo que les pasa; de que lo que se enseña está desconectado de la realidad, de que no sirve para comprender cabalmente los principales problemas económicos, políticos, sociales y ecológicos que afrontamos y actuar para abordarlos (Herrero 2022; Rivera Vargas et al., 2022).

Un aprendizaje significativo implica interiorizar, apropiarse de los contenidos, sentirse afectado, adquirir una voz propia. Diversas investigaciones permiten constatar que “aprender es contextual, biográfico y corporeizado” y está mediado por “intra-acciones¹⁷ entre las personas y la materialidad del mundo del que forman parte” (Rivera Vargas et al., 2022, p. 57).

Enseñar con sentido implica tomar en consideración las opiniones y necesidades, experiencias y saberes del alumnado. El alumnado llega a la universidad con saberes y experiencias previos, y es fundamental que el profesorado lo reconozca y lo tenga en cuenta.

También es fundamental reconocer que “aprender está atravesado por el cuerpo, las relaciones y los afectos” (Rivera Vargas et al., 2022, p. 65), por eso, el profesorado debe ir más allá de prácticas tradicionales que se centren en transmitir conocimientos e instruir. Como hemos afirmado antes, el conocimiento es fundamentalmente una praxis, no precisamente bien caracterizada en la idea de transmisión, sino que requiere una lógica de diálogo y explicitación de la situación y su carácter político e interdependiente.

Sin embargo, al mismo tiempo que es necesario ir más allá de las prácticas docentes tradicionales, es importante no caer en algunas de las trampas que caracterizan el debate pedagógico actual, como las derivas tecnocráticas que ponen un foco excesivo en las herramientas, metodologías o dinámicas y acaban convirtiendo los medios en fines. En este sentido, es conveniente tener especial cautela con el creciente protagonismo que han ido adquiriendo las tecnologías digitales, especialmente tras la pandemia, hasta situarse en el centro de muchos debates educativos (Garcés et al., 2022), implantándose, con frecuencia, de manera acrítica, sin considerar cuáles son las limitaciones, relaciones de poder y cierre de posibilidades de reflexión crítica y colectiva que pueden favorecer.

Asimismo, hay que tener en consideración que es habitual y comprensible que existan resistencias por parte del profesorado a cambiar las prácticas docentes. Modificar la forma de enseñar supone reconocer las limitaciones de formación y conocimiento, perder autoridad, asumir que en el aula se pueda crear caos y confusión, que en la búsqueda del cambio se pueden cometer errores (hooks, 2021, p. 52). Implica también identificar y reconocer los miedos y preocupaciones.

Según hooks (2021), una de las cosas que bloquean al profesorado a la hora de cuestionar sus prácticas docentes es la identificación entre su función como docentes y su identidad. La resistencia a cuestionar sus prácticas docentes se explicaría, así, porque de algún modo supondría un cuestionamiento de su propia identidad. En este sentido, el miedo a las críticas, o a perder el respeto del alumnado, puede suponer un obstáculo importante para muchos y muchas docentes a la hora de probar nuevas estrategias. El cambio de prácticas docentes es

arriesgado y los y las docentes que se involucran en este cambio se exponen a críticas y a conflictos. En esta línea, puede ser importante romper con el binarismo buen/mal docente. Muchas veces el profesorado espera que la apuesta por una pedagogía comprometida le proporcione recompensas inmediatas en forma de buenas evaluaciones y satisfacción por parte del alumnado. Que el esfuerzo va a hacer que el/la docente se sienta bien, satisfecho con su trabajo. Sin embargo, esto no necesariamente es así. Es muy probable que sea una tarea dura, que no siempre genere recompensas inmediatas. Es importante ser conscientes de que es un proceso complejo, reconociendo los fracasos y las dificultades como vías de aprendizaje.

Además, es habitual que el modo de enseñar de los docentes esté condicionado por la forma en la que a ellos y ellas mismas les han enseñado, un modelo que habitualmente está basado en la existencia de un supuesto pensamiento universal, unidimensional, unidisciplinar, etc. El miedo a cambiar de forma de enseñar también puede estar relacionado con la escasez de modelos alternativos sobre otros modos de enseñar. Es importante no renunciar al cambio por no disponer de prácticas o estrategias perfectas (hooks, 2021).

Más allá de reforzar el conocimiento de determinados enfoques, resulta fundamental, de este modo, crear espacios de formación, encuentro y diálogo donde el profesorado pueda compartir estas inquietudes y aprender a desarrollar otras prácticas docentes.

Otro elemento clave para hacer posible el cambio es, además de equilibrar el peso de la investigación y la docencia en los procesos de acreditación y promoción académicas, modificar radicalmente el sistema de evaluación de la docencia. Un elemento importante, entre otros muchos posibles, sería la incorporación de elementos que permitan valorar en qué medida esta incorpora y contribuye a la transversalización del enfoque de sostenibilidad de la vida frente a los procedimientos actuales que se construyen desde lógicas tecnocráticas y de mercado.

También los estudiantes pueden mostrar resistencias a los cambios en el modo de enseñar y sentir miedo hacia nuevas formas en las que el/la docente no asume su función tradicional, que exigen su participación en el aula y rompen con su papel predominante en la actualidad de alumnos pasivos receptores de contenidos. Muchos y muchas estudiantes no se sienten capaces de asumir ese nuevo rol más activo en el aula. Según hooks (2021), esto tiene que ver con que durante mucho tiempo se les ha enseñado a verse a sí mismos como sujetos sin legitimidad ni autoridad. Un cambio de esta naturaleza en la forma de enseñar supone, de este modo, para ellos y ellas situar la responsabilidad donde, a sus ojos, es menos legítima. Por eso, puede ser necesario, antes de intentar que se impliquen en nuevas dinámicas docentes, educarlos sobre el proceso.

4.4. Hacer del aula un espacio democrático y conectado con la sociedad

Transformar la docencia implica ir más allá de adoptar perspectivas críticas y utilizar materiales alternativos. Exige también cambiar las dinámicas en el aula, la manera en la que el profesorado se comporta, cómo se dirige al alumnado. En este sentido, es fundamental hacer del aula un espacio democrático en el que todas las personas se sientan con la responsabilidad de participar y aportar al aprendizaje. Dejar atrás lo que Freire denomina el “sistema bancario de educación”, que considera a los y las estudiantes como meros consumidores pasivos, y crear una comunidad de aprendizaje. Esto implica que todas las personas en el aula asuman su responsabilidad común. Esto no quiere decir que todas las personas sean iguales en el aula, pero sí que todas se comprometan con un proceso de aprendizaje (hooks, 2021).

Este trabajo es fundamental para construir comunidades de reconocimiento de los saberes, para superar prejuicios que fundamentan la injusticia epistémica, para alentar y adquirir aprendizajes interdependientes y críticos que resulten más adecuados a la realidad.

Para ello, es importante que el profesorado preste atención a quién habla, quién no habla y por qué; enseñar al estudiantado a escucharse entre sí; que muestre y dé ejemplo de su capacidad para escuchar, redirigir la atención a la voz de los estudiantes y de otros, abrir un diálogo serio y respetuoso que permita crear un espacio común de trabajo. Esto obliga a

modificar las relaciones de poder docente-estudiantes, romper con la jerarquía docente-alumnado y construir relaciones más horizontales. Es necesario entender la educación como algo relacional, basado en el diálogo, crear un “vínculo pedagógico”, lo que supone, también, romper con la visión individualista del proyecto neoliberal (Giroux, Aguayo & Rivera-Vargas, 2022, p. 54). Una educación transformadora implica dar importancia a un aprendizaje colaborativo e interactivo que facilite la integración de diferentes tipos de conocimiento y la diversidad de percepciones sobre la complejidad de la realidad y una mirada holística a los desafíos actuales (Loorbach & Wittmayer, 2023).

En este espacio compartido el profesorado también es un aprendiz. De este modo, el aula se convierte en un lugar de aprendizaje para el profesorado, que “crece intelectualmente” gracias a la influencia de los y las alumnas. Algo que, en realidad, sucede siempre, aunque apenas se haga visible ni se reconozca en las formas de medir el mérito, que persisten en su lógica individual y suelen atribuir al individuo-profesor el mérito en la generación de conocimiento.

También es necesario ser flexible con la agenda establecida. Habitualmente, el profesorado diseña previamente una planificación del semestre, de contenidos, actividades y pruebas de evaluación, a la que trata de ajustarse, y suele haber resistencias a desviarse de esta planificación y miedo a no tener tiempo para impartir todo el temario. Esto obliga muchas veces al profesorado a no tomar en consideración “la atmósfera del aula” (hooks, 2021, p. 177), a valorar si el alumnado desconecta, si hay disposición a escuchar, y a introducir cambios en la

dinámica que permitan abordar estas situaciones. El aula es dinámica, nunca es igual, siempre está cambiando. Esto es así especialmente cuando se logra construir una comunidad de aprendizaje y la clase fluye.

Como se deriva de lo comentado previamente, una Universidad alineada con la Agenda 2030 debe estar abierta a los problemas comunes, promover el pensamiento crítico y los vínculos con otras esferas de la sociedad. Garcés y Herrera (2022) plantean algunas preguntas interesantes al respecto:

... ¿qué vínculos crea o debería crear la Universidad?,
¿cuáles crea por sí misma y en cuáles se inscribe? ¿Es un club de relaciones privilegiadas o es un entorno de convivencia que puede ser considerado como un espacio social, cultural y educativo junto a otro y en continuidad con ellos? ¿Y qué ocurre si la pensamos y deseamos vivirla así?... (p. 43)

Estas preguntas invitan a repensar la relación entre la Universidad y la sociedad. No sólo existe el aula, también el campus y la comunidad (y comunidades) a las que pertenecen los/as estudiantes.

En el contexto de crisis sistémica actual, es crucial promover universidades abiertas, articuladas con movimientos y actores sociales, que establezca diálogos y reflexiones colectivas con otros saberes y conocimientos y favorezcan que los estudiantes lleven al aula aprendizajes y conocimientos adquiridos en otros espacios y en su propio entorno, a lo largo de su experiencia vital (Del Río Martínez & Celorio Díaz, 2018).

Anteriormente destacábamos la importancia de construir saberes situados y con sentido, que faciliten la comprensión y transformación de la realidad según criterios de justicia social y sostenibilidad de la vida. Para ello, es fundamental estrechar los vínculos y la articulación de la universidad con la calle –las organizaciones sociales, los movimientos sociales o cualquier otra forma de expresión de la movilización social.

Cabe destacar, al menos, tres razones que dan cuenta de la importancia de este vínculo para mejorar la comprensión de la realidad y promover la transformación social. En primer lugar, su contribución a los procesos de intervención directa en la realidad. Transformar la realidad exige un profundo conocimiento de los procesos, dinámicas y estructuras que generan los principales desafíos que afrontamos. Sin embargo, no todo conocimiento encierra potencial de transformación social. Para que este conocimiento tenga un carácter transformador en términos de justicia social, ecológica, global y feminista, debe necesariamente construirse de forma colectiva con otros actores y movimientos sociales, así como en articulación con otros saberes.

Esta coproducción o generación colectiva de conocimiento podría considerarse una de las condiciones necesarias para superar el fallo y la injusticia epistemológicos que, como se analiza en la primera parte de este trabajo, se encuentran en la base de la actual crisis sistémica.

En segundo lugar, su contribución a la capacidad de interpretación y narración de la realidad. Para transformar el orden establecido, es fundamental, asimismo, construir tanto marcos interpretativos, como narrativas, favorables a abordar los cambios necesarios. Explicar cómo funciona el mundo, cómo se configura el modelo de convivencia global, qué normas, valores y visiones son los dominantes, cuáles los intereses que priman en los procesos de toma de decisiones globales son elementos cruciales no sólo para comprender los problemas a los que nos enfrentamos y orientar las respuestas, sino también para reconstruir todos estos elementos en un marco de sentido común favorable a los intereses de la mayoría de la población, al respeto a los derechos humanos y a garantizar la sostenibilidad de la vida. La academia no dispone de la capacidad de generar todo el conocimiento ni de construir, por sí sola, el relato y hacerlo extensible a la sociedad, de capilarizarlo. Esto último depende de la apropiación del conocimiento por parte de la sociedad, lo que necesariamente exige que sea participe en su construcción.

En tercer lugar, su contribución a la configuración del debate social y político.

Los marcos interpretativos y narrativas favorables a la transformación social en clave de sostenibilidad, feminismos y justicia global deben permear en los imaginarios colectivos e irrumpir en el debate político, conquistar un espacio hegemónico en lo que podría llamarse el “sentido común”.

En este sentido, la articulación universidad-sociedad puede desempeñar un papel clave para hacer frente a las estrategias negacionistas del cambio climático, de la agenda feminista e incluso del marco fundamental de derechos humanos, entre otras, que en los últimos años han ido ganando protagonismo en la agenda política y mediática en muchos países del mundo, además de para ganar apoyos a favor de las múltiples transiciones (ecológica, feminista, democrática, socioeconómica) que debemos realizar.

A pesar de que, como se explica, es fundamental reforzar y estrechar los vínculos entre la universidad y la sociedad, las dinámicas y lógicas predominantes actualmente en la universidad no empujan en esta dirección. Revertir esta tendencia encierra una notable complejidad, en la medida que exige necesariamente abordar los desafíos epistémicos y estructurales que se abordan en las dos primeras partes de la investigación, que contribuyen a generar y reproducir el distanciamiento que se observa entre ambos actores.

5. Reflexiones finales: la crisis sistémica y las amenazas a la sostenibilidad de la vida como obligación y la Agenda 2030 como oportunidad para la transformación de la Universidad

El análisis realizado nos sitúa ante diferentes desafíos relacionados con la reparación de los errores e injusticias epistemológicas, con la necesidad de impulsar medidas de carácter estructural orientadas a superar los límites y determinantes del sistema universitario, y con la importancia de replantear la docencia para lograr un firme compromiso con la sostenibilidad de la vida en su ejercicio. Se trata, con ello, de responder a una necesidad del conjunto de la sociedad frente a un contexto de crisis sistémica que incorpora desafíos ecológicos y sociopolíticos, pero también cognitivos, que interpelan directamente a las universidades, a los grupos de investigación y a los y las investigadoras a título individual. Desde un propósito conclusivo, las siguientes páginas se dedican a señalar algunos de estos elementos.

Son numerosas y muy diversas las formas, estrategias y caminos a través de los que las Universidades pueden abordar los desafíos epistemológicos, los relacionados con las estructuras y las políticas universitarias, así como los que afectan más directamente a la docencia. Dada la naturaleza de este trabajo, en este apartado final nos dedicaremos a poner en diálogo algunas de estas opciones con el marco de oportunidad que supone la Agenda 2030. Ya se planteó en la introducción que

la aproximación a esta agenda se entiende en un contexto de disputa por una visión transformadora e integral de esta, una lectura que cuestiona y pretende desplazar muchas de las ideas incorporadas en las visiones del desarrollo y la sostenibilidad que han sido hegemónicas en las últimas décadas y que, en consecuencia, apuesta por abordar un cambio paradigmático, aunque no quede este resuelto en la declaración.

Así, desde esta perspectiva, un elemento importante para enmarcar y orientar las respuestas a estos desafíos, así como para complementar otras estrategias e iniciativas transformadoras, lo encontramos en la pertinencia de desplegar, por parte de las universidades, una acción comprometida con esta lectura transformadora de la Agenda 2030. Una lectura que, entre otras cuestiones, implique una apuesta por incorporar en la docencia y la investigación la perspectiva de la sostenibilidad de la vida.

La Universidad española ya desarrolló una iniciativa de enorme interés y potencial relacionada con el desafío de la sostenibilidad desde una perspectiva multidimensional, pero con escaso éxito en su aplicación.

Como se señaló anteriormente, en el año 2005, la CRUE aprobó el documento “Directrices para la incorporación de la Sostenibilidad en el Currículum”, que fue actualizado en 2011 y aprobado nuevamente en 2012. Esta iniciativa, como también se señaló en apartados anteriores, encontró continuidad y ampliación en el compromiso de la CRUE con la Agenda 2030 alcanzado tras su aprobación.

Si bien se trata de una agenda integral, cuyas propuestas, objetivos y metas deben ser tenidos en cuenta de forma interdependiente (Uria et al., 2017), es importante llamar la atención respecto a la meta 4.7, pues refleja uno de los desafíos fundamentales y de más calado que debieran llevar a revisar y repensar el papel de la docencia universitaria en su conjunto. Esta meta propone:

... de aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible... (Naciones Unidas, 2015, p. 20)

Plantea, así, un desafío de carácter transversal que afecta a la dimensión de la docencia en su conjunto y vincula el objetivo 4 con el resto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030. En otras palabras, el ODS 4, y de manera particular su meta 4.7, exige la transversalización del desarrollo sostenible en el conjunto de las acciones de formación de las universidades.

La idea que late con fuerza detrás de esta propuesta es que solo a través de un cambio profundo de las percepciones y las capacidades de la ciudadanía global en relación con la dimensión, la complejidad y la gravedad de los problemas globales podrá generarse y articularse el conocimiento necesario

para abordar las transformaciones que la actual polícrisis nos está exigiendo, e impulsar las respuestas a dichos problemas desde la perspectiva de la sostenibilidad de la vida.

Este planteamiento remite a la responsabilidad de la Universidad en la formación de personas con capacidades y herramientas para interpretar críticamente la realidad desde una perspectiva atenta a la crisis ecológica y a la superposición de crisis, independientemente del tipo de formación universitaria que cursen.

Sería, en atención a una lectura crítica de la Agenda 2030, un objetivo fundamental de la Universidad que, independientemente de su formación o las competencias adquiridas, todas las personas que participan de la educación universitaria logren una perspectiva y conocimiento suficiente de la realidad, además de los principios y los valores que la construcción que un mundo justo y sostenible exigen.

Varios elementos pueden ser de utilidad a la hora de plantear los aspectos fundamentales a los que una docencia con una perspectiva crítica y adecuada a los desafíos de nuestra sociedad debería atender. Por un lado, un carácter integral que contemple todos aquellos elementos necesarios para contrastar críticamente la realidad, lo que implica asumir el desafío epistemológico que supone revertir la situación de fallo e injusticia epistémica de la que partimos. Serían relevantes, tal y como señala la propia meta 4.7 de los ODS:

... la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible... (Naciones Unidas, 2015, p.20).

Por mencionar algunos rasgos fundamentales para sustanciar una aproximación multidimensional a la sostenibilidad que se concreta en la noción de sostenibilidad de la vida. A ellos, como es lógico, habría que añadir tanto estudios como y conocimientos no incorporados, al menos de forma explícita, en esta agenda, especialmente aquellos provenientes de escuelas ecofeministas y decoloniales.

Por otro lado, y en coherencia con la exigencia de desarrollar claves de interpretación crítica de la realidad, asistimos a la necesidad de una formación de carácter multi, trans e interdisciplinar que permita comprender la complejidad y la interdependencia de la realidad, independientemente de las disciplinas en las que se imparta la docencia.

Se trataría, en definitiva, de apostar por una formación universitaria que ofrezca claves para entender la complejidad del mundo y la integralidad, así como la inter y ecoddependencia de la realidad (Celorio y del Río, 2018; Sánchez, 2018; SDSN Australia/Pacific, 2017). Claves todas ellas fundamentales para fortalecer el compromiso con la sostenibilidad de la vida¹⁸.

Sin embargo, la incorporación de la mirada de la sostenibilidad de la vida en la docencia desde una lógica integral se enfrenta a numerosos y profundos obstáculos que han sido abordados anteriormente y están generados, en gran parte, por el predominio de las lógicas de la excelencia y el productivismo, acentuadas por la deriva mercantilista existente en las universidades españolas, así como por la marcada compartimentación disciplinar en la que se estructura el sistema de conocimiento universitario. Se trata de elementos que confluyen y provocan, como señala la ACUP, que "las instituciones de educación superior estén obligadas a dar respuesta a una creciente preocupación por la competitividad, intentando dar respuesta a *rankings* globales basados en indicadores que no tienen en cuenta el necesario impacto social de los sistemas universitarios" (ACUP, 2017, p. 4). *Rankings*, por otra parte, que no son fenómenos naturales y frente a los que pueden plantearse propuestas alternativas como sucede en otros ámbitos. Se trata de fenómenos también, como se ha señalado, que dan lugar a efectos negativos¹⁹ que limitan la capacidad performativa y transformativa de las universidades especialmente necesaria en el actual contexto de crisis civilizatoria.

Pero no es este un desafío en exclusiva de la actividad docente, sino que afecta también de lleno a la investigación, que se ve socavada por los límites estructurales y epistemológicos analizados que derivan en los mencionados efectos.

Para el campo de la investigación, la Agenda 2030 constituye igualmente un contexto de oportunidad en la medida que es una llamada a superar la lógica compartimentada que predomina en la generación del conocimiento, a pesar de que este debe ser necesariamente inter y transdisciplinar para lograr comprender una realidad crecientemente compleja.

Así, la Universidad se ve interpelada a impulsar espacios y opciones para la generación de conocimiento inter y transdisciplinar (SDSN Australia/Pacific, 2017). Espacios y opciones, en definitiva, que impulsen y promuevan con la fuerza necesaria los estudios y la investigación sobre sostenibilidad.

En la idea de la construcción transfronteriza de conocimiento radica una cuestión importante para avanzar en una investigación comprometida con un mundo más justo y sostenible, desafiando de manera notable a las universidades. Una parte importante del conocimiento científico es generado desde la Universidad y se caracteriza por estar habitualmente alejado de otros actores de la sociedad que también construyen conocimiento, aunque este raramente permea al ámbito académico. La Agenda 2030, sin embargo, nos sitúa ante desafíos complejos, profundos y de carácter estructural, que llaman a la acción colectiva, multinivel y multiactor no sólo en la implementación de las respuestas, sino también en la generación de conocimiento necesario para comprender la realidad y pensar las posibles alternativas. Así pues, en respuesta a estos desafíos, es responsabilidad de la Universidad abordar procesos de

generación de conocimiento con actores diversos diferentes a los universitarios (Surasky, 2018).

Esta cuestión remite no solo a la necesaria multi e interdisciplinariedad del conocimiento sino, como ya se mencionara, a la transdisciplinariedad de este y al imprescindible vínculo entre Universidad y sociedad como elemento necesario para desentrañar la complejidad de los desafíos sociales, políticos, ambientales y económicos (SDSN Australia/Pacific, 2017, p. 18).

Es necesario, en definitiva, aceptar la apuesta por una sociedad más deliberativa y democrática a partir del encuentro de la política, la sociedad y el conocimiento y los saberes (Torgerson, 1996), pero ello no será posible sin una transformación de la universidad a partir de una lógica extrovertida (Subirats, 1989) que se proponga explícitamente superar las injusticias epistémicas que se cometen con regularidad en la producción de conocimiento científico, al desconocer el valor de los saberes generados al margen de los procesos institucionalizados.

En este sentido, cobra importancia la idea de trabajo en red, de generación de investigación con otros agentes y centros de educación superior, con espacios y organizaciones de la sociedad civil y el sector privado. Además, es de enorme relevancia el codiseño y la coproducción de conocimiento con aquellas personas y grupos vinculados con las decisiones políticas, así como organizativas, con capacidad de transformar la realidad (SDSN Australia/Pacific, 2017, p. 18) de forma favorable a la sostenibilidad de la vida. Se trata, con ello, de enfatizar la

importancia de la articulación entre la teoría y la praxis, de poner en diálogo tanto el conocimiento y la práctica académica con la práctica social, política e institucional, como entre saberes diferentes, que se reconocen y se complementan en la búsqueda de soluciones para los problemas de la sociedad global.

Un aspecto de enorme relevancia para avanzar en la construcción de una sociedad más justa, equitativa y sostenible es el vínculo de la Universidad y sus actores con otros agentes de la sociedad a partir de la construcción de alianzas de carácter estratégico, como parte de la apuesta por una extensión universitaria ampliada y renovada.

Esta cuestión, aunque fundamental para ellos, trasciende a los ámbitos de la docencia y la investigación, e interpela al conjunto de la acción universitaria, y también a sus políticas y acciones de extensión.

En este sentido, como señalan Herrero y Jerez (2022), es importante, para lograr una mirada y unas prácticas efectivas a favor de la sostenibilidad, fomentar la coherencia de las actividades de sostenibilidad de la vida universitaria. Es decir, “en sus tareas de extensión y transferencia, en la toma de decisiones participadas para adoptar acciones junto a una comunidad universitaria abocada a mirarse en el espejo de la sostenibilidad” (Herrero y Jerez, 2022, p. 366). Así, bajo esta mirada, la extensión universitaria debería llevar a los actores universitarios a superar el actual modelo de relación de marcado carácter puntual, instrumental y de naturaleza extractiva,

mercantilizado y excesivamente definido por respuesta a demandas e intercambio de conocimientos. Frente a ello, el vínculo con la sociedad en sus diferentes expresiones exige una mirada más estratégica, más horizontal, a más largo plazo y articulada a partir de dinámicas de colaboración.

Este argumento entronca con una mirada crítica a la idea de “transferencia”, en la medida que es una aproximación unidireccional al vínculo de la Universidad con la sociedad o las instituciones, cuando debería hablarse de la coproducción de conocimiento.

Todo ello constituye un elemento clave para frenar la deriva mercantilizadora que parece arrastrar a las universidades a una desconexión de la sociedad.

Es muy relevante, como proponen Celorio y del Río (2018), para incorporar efectivamente el compromiso con la sostenibilidad de la vida, reforzar este diálogo entre la Universidad y la sociedad como una estrategia central y de largo alcance. Señalan, en este sentido, la importancia y la necesidad de diálogo entre colectivos y organizaciones sociales y la universidad, diálogo que en la actualidad es "escaso, puntual y periférico"... frente a ello, consideran que:

... es preciso entablar puentes entre ambos actores y vincularlos en un trabajo colaborativo que atienda no sólo a los márgenes de la actividad universitaria sino que entre al núcleo duro de la acción docente

e investigadora, y a la definición progresiva de un currículo relevante de proyección emancipadora...

(Celorio & del Río, 2018, pp. 13-14)

En este planteamiento, fundamental para la articulación de una acción colectiva orientada a la sostenibilidad de la vida y favorecido en el contexto de oportunidad institucional que abre la Agenda 2030, encuentra la Universidad uno de los mayores desafíos en tanto que implica, al menos, abordar tres elementos de cierta ruptura y que interpelan a las dimensiones epistemológica, estructural y de la práctica docente que han sido abordadas en este trabajo: el primero de ellos apunta a la ruptura del aislamiento que a menudo caracteriza a la Universidad. Para ello, es preciso hacer más porosas de lo que actualmente son sus fronteras. El segundo, que interpela directamente a los diferentes individuos que componen la comunidad universitaria, exige mayores dosis de rebelión frente a los límites impuestos por los determinantes estructurales y abandonar, en la medida de lo posible, cierta zona de comodidad ofrecida por el espacio universitario, para imbricarse con otros actores, para enriquecerse y complementarse. Y el tercero, y más complejo, implica revertir diversas tendencias que se han instalado en el funcionamiento de la Universidad: la tecnocracia, la excesiva burocracia, la mercantilización y una lógica productivista en la carrera académica y en la forma de concebir la Universidad.

De todo lo anterior emanan desafíos que dependen en exclusiva de la Universidad y sus agentes, de la toma de decisiones en el espacio universitario. Otros, sin embargo, trascienden al espacio de decisiones de las universidades demandando un apoyo público y transformaciones políticas (en sentido amplio, vinculado con los campos de *policy*, *polity* y *politics*) lo que no excluye, en absoluto, el necesario empuje de la Universidad y el conjunto de la comunidad universitaria.

Se constata, así pues, la necesidad de una actuación de carácter integral y en confluencia con actores diversos que está muy presente en muchos de los desafíos que afronta la Universidad, algunos de los cuales demandan de un sólido liderazgo de esta, mientras que otros exigen un papel de dinamizador o 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.
- Arnos Martínez, M., Gabás, I. G., Fernández, M. S., Alcaide, X. M., Prat, L. P., & 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., & 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. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad* (Vol. 975). Buenos Aires: Amorrortu.

- Blazquez Graf, N., Flores Palacios, F., & 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). Ediciones 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*. Proyecto 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., & 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 Internacionales. *Relaciones Internacionales*, 24, 129.
- Del Río Martínez, A., & Celorio Díaz, A. (2018). *Hacia una universidad socialmente comprometida. Vías estratégicas para su integración en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU)*. Universidad del 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*. Cuaderno 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., & Herrera, G. (2022). Universidad y emancipación en tiempos de pandemia. En *Educación con sentido transformador en la universidad*. Ediciones Octaedro, S.L.
- Garcés, M., Puigcercós, R. M., Neut, P., & 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.) (1977) *The Development of Ecological Economics*, Chentelham: Edward Elgar.
- Gómez, L. (2022). Universidad y neoliberalismo. Cuando la igualdad se convierte en marca. *Galde n°37*, pp. 29-31.
- Giroux, H. A., Aguayo, P. N., & 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., & Neut, P. (2022). De una pedagogía de la clausura a una pedagogía de las posibilidades. Aprender y enseñar la agencia. En *Educación con sentido transformador en la universidad* (Ediciones Octaedro, S.L.). SocArXiv.

- Guba, 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 Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM.
- Held, D. (1997). *La democracia y el orden global: del Estado moderno al gobierno cosmopolita*. Barcelona: Paidós.
- Held, D., & 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., & 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*. Ediciones Octaedro.
- Herrero, R., & 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). Ediciones 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., & 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., & Behrens III, 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 (invierno 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, n^o1, 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. & 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., & 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 las Administraciones 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. & Viota, N. (eds.) (2017). *Transformar Nuestro Mundo, ¿realidad o ficción?* (pp. 105-119). Unesco Etxea.
- Vallaey, F. (2022). Una Universidad en crisis existencial ante la crisis global. *Galde nº37*, 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 Arqueológica en América del Sur. Caracas, Venezuela.
- Zubiri, X. (1989). *Estructura dinámica de la realidad*. Madrid: Fundación Xavier Zubiri.

7. Anexo metodológico

La metodología utilizada en la investigación es de carácter cualitativo basada tanto en el trabajo de revisión bibliográfica y análisis documental, como en la consulta a actores clave (profesorado y alumnado) para el levantamiento y contraste de información a través de grupos de discusión.

En el caso del profesorado, se conformó un grupo de discusión y contraste para cuya composición se tomaron en consideración criterios de igualdad de género, experiencia docente, perspectiva crítica, experiencia en transversalización y balance multidisciplinar. El grupo estuvo conformado por las siguientes personas:

- **Alejandra Boni**, catedrática en la Universitat Politècnica de València.
- **Ariel Jerez**, profesor de Ciencia Política en la Universidad Complutense de Madrid, delegado de la Decana para Sostenibilidad e Innovación.
- **Iratxe Amiano**, profesora del Departamento de Economía Financiera de la Universidad del País Vasco.
- **Itziar Ruíz-Giménez**, profesora Contratada Doctora de Relaciones Internacionales en el Departamento de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Autónoma de Madrid.
- **María Gema Quintero Lima**, vicedecana de Igualdad, Diversidad y Sostenibilidad en la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas, Universidad Carlos III de Madrid.

- **Mateo Aguado Caso**, doctor en Ecología, investigador y docente en el Laboratorio de Socio-Ecosistemas, Departamento de Ecología, Universidad Autónoma de Madrid.
- **Paula de Dios**, Oficina del Proyecto SUPERA - Supporting the Promotion of Equality in Research and Academia.
- **Víctor Alonso Rocafort**, profesor de Ciencia Política en la Universidad Complutense de Madrid.

Este grupo fue consultado en dos momentos clave del proceso de investigación. Al inicio del proceso se realizó una reunión, previo envío de la documentación correspondiente, con el objetivo de contrastar el planteamiento y estructura de la investigación y recoger información relevante. La dinámica de la reunión consistió en establecer un diálogo a partir de las experiencias, reflexiones e ideas de las personas que conforman el grupo que, con el fin de ordenar la discusión, se articuló alrededor de preguntas guía estructuradas en cuatro ejes:

Eje 1. Planteamiento de la investigación:

- ¿Qué os sugiere el planteamiento de la investigación?
- ¿Consideráis necesario incorporar elementos de mejora o ajuste en la propuesta?

Eje 2. Plano del conocimiento:

- ¿Cuáles consideráis que son los principales desafíos para superar los límites epistemológicos o teóricos actuales?
- ¿Dónde consideráis que se encuentran las principales resistencias?

Eje 3. Plano estructural e institucional:

- ¿Dónde pensáis que se encuentran las principales limitaciones para incorporar visiones críticas y favorables a la sostenibilidad de la vida en la docencia universitaria?, ¿cómo se concretan estas limitaciones?
- ¿Consideráis que es posible desarrollar planteamientos estratégicos colectivos para superar estas limitaciones o dadas las condiciones actuales estas se reducen al plano individual?

Eje 4. Docencia:

- ¿Encontráis dificultades para incorporar enfoques o contenidos relacionados con la sostenibilidad de la vida en vuestra práctica docente?
- ¿Podrías identificar prácticas docentes de interés para incorporar enfoques y contenidos relacionados con la sostenibilidad de la vida, el enfoque feminista y el enfoque decolonial?

El segundo momento de consulta al grupo de personas expertas se realizó al finalizar el trabajo de investigación, una vez elaborado el primer borrador del informe de investigación. Este informe se facilitó, por correo electrónico, a las personas del grupo de contraste con el objetivo de recoger su valoración sobre los principales resultados obtenidos, aportaciones y comentarios que posteriormente fueron convenientemente analizados e incorporados a dicho informe.

En relación con el alumnado, el proceso también se articuló a través de dos fases de consulta, al inicio y final del proceso de investigación, si bien, en este caso, la composición de ambos grupos fue diferente. De este modo, en un primer momento del proceso, se realizó un grupo de discusión en el que participaron seis estudiantes, con el fin de recoger información sobre sus percepciones, puntos de vista y experiencias en relación la incorporación del enfoque de sostenibilidad de la vida en la docencia universitaria y sobre la medida en que la universidad les proporciona herramientas adecuadas y suficientes para entender y actuar sobre la realidad. Posteriormente, al final del proceso de investigación, se realizó un taller participativo de contraste de los resultados con un grupo de veinte estudiantes. La dinámica del taller consistió en trabajar en grupos de cinco personas alrededor de los tres ejes de análisis que estructuran la investigación:

Eje 1. Plano del conocimiento:

- Asistimos a una crisis de civilización muy influida por la crisis ecosocial (emergencia climática, superación de límites del sistema tierra...). ¿Pensáis que en el mundo existe conocimiento científico suficiente y adecuado para dar respuesta a los desafíos y superar la crisis?
- En caso afirmativo, ¿quiénes disponen de él y dónde se encuentra ese conocimiento? ¿por qué entonces no se aplica y se resuelven los problemas?
- En caso negativo, ¿por qué y cómo generar ese conocimiento necesario?

Eje 2. Plano estructural e institucional:

- ¿Creéis que la Universidad es en la actualidad un actor de transformación social y política o que, por el contrario, contribuye más a la reproducción de la realidad?
¿Creéis que debe ser una fuerza transformadora?
- En caso negativo, ¿por qué?
- En caso afirmativo, ¿cuáles son las principales limitaciones que enfrenta la Universidad para jugar ese papel de transformación, que logre incorporar la perspectiva de la sostenibilidad de la vida en toda su acción (docencia, investigación y transferencia)?

Eje 3. Docencia:

- ¿Cómo se abordan las cuestiones de "sostenibilidad de la vida" en la docencia? ¿Se incorporan estas cuestiones en los planes de estudio? ¿Se trabajan en el aula? ¿De qué modo?
En caso negativo, ¿Cómo creéis que podrían abordarse?
- ¿Cuál consideráis debería ser el papel de los/as docentes universitarios en el contexto de crisis sistémica actual?
- Sobre el funcionamiento del aula: ¿Os resulta útil asistir a las clases? ¿Qué os motiva y qué os desmotiva?
¿Cómo son las dinámicas predominantes en el aula?
¿Qué tipo de relación predomina entre alumnado y profesorado? ¿Y entre el alumnado? ¿Cómo participáis habitualmente en el aula? ¿Cómo valoráis las clases prácticas? ¿Os parecen útiles? ¿Por qué? ¿Qué limitaciones encontráis para participar activamente en el aula?
¿Qué cambiaríais?

Tras el trabajo en grupo, se debatieron las respuestas de los diferentes grupos y se contrastan con los resultados del trabajo de la investigación.

Notas.

1. A diferencia de lo que suele plantearse, la Agenda 2030, más que a un consenso sobre desarrollo, responde a un agregado de visiones que admiten muy diferentes interpretaciones que pueden dar lugar a lecturas y procesos de implementación con muy diferente grado de ambición transformadora. Pueden identificarse, en la práctica, lecturas de marcado carácter continuista respecto a la situación previa a la aprobación de la Agenda 2030, lecturas más instrumentales y posibilistas, y lecturas ambiciosas en cuanto a las perspectivas transformadoras de la agenda. Puede profundizarse sobre estas lecturas en Martínez y Martínez (2016) y Martínez (2020). [\(Volver\)](#) ←
2. Hemos de aclarar que a pesar de referirnos a los estudios universitarios y a la investigación y docencia universitaria en su conjunto, la formación y trayectoria profesional del equipo investigador hacen que la investigación se haya abordado desde una perspectiva más cercana a las ciencias sociales, lo que puede limitar su alcance. En lo que tiene que ver con la dimensión estructural de la universidad, la investigación se ha centrado en el análisis del caso español. [\(Volver\)](#) ←



3. El enfoque de sostenibilidad de la vida parte del reconocimiento de que los seres humanos somos ecodependientes, dependemos de la naturaleza, e interdependientes, necesitamos de cuidados. La sostenibilidad de la vida se entiende, así, como el conjunto de procesos que, en interacción con la naturaleza, permiten la reproducción de la existencia en condiciones dignas y hacen posible una vida que merezca la pena ser vivida, sin poner en riesgo los límites físicos del planeta. Incorpora, de este modo, un elemento de subjetividad y se distancia de visiones occidentales universalistas, entendiendo que las personas y comunidades políticas deben definir libremente aquello que consideran una vida digna (Herrero, 2022 y Martínez, 2021). [\(Volver\)](#) ←

4. Traducción propia. [\(Volver\)](#) ←

5. ¡Atrévete a saber! [\(Volver\)](#) ←

6. Actualmente, la Secretaría General de Universidades, del Ministerio de Universidades, reconoce 190 áreas de conocimiento. El listado de áreas de conocimiento puede consultarse en el siguiente enlace:

<https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2022/10/clasificaciones-areas-de-conocimiento.xlsx>

[\(Volver\)](#) ←

7. Esta cuestión se aborda en el preámbulo de la LOSU y se recoge también en los artículos 11 (multi e interdisciplinariedad en la investigación), 13 (reconocimiento de la multi e interdisciplinariedad en la evaluación de la actividad investigadora) y 40 (cooperación entre centros y estructuras universitarias).
[\(Volver\)](#) ←

8. El documento puede encontrarse en el siguiente vínculo:
https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/Directrices_Sostenibilidad_Crue2012.pdf [\(Volver\)](#) ←

9. El documento de este compromiso firmado por la CRUE puede encontrarse en el siguiente vínculo: <https://www.crue.org/wp-content/uploads/2021/11/CRUE-Universidades-Espanolas.-Posicionamiento-Agenda-2030.pdf>
[\(Volver\)](#) ←

10. Véase al respecto el Preámbulo y los artículos 12.1, 12.10, 12.11 y 56.3.c de la LOSU. [\(Volver\)](#) ←

11. La inversión en I+D en España pasó del 1,36% del PIB en 2010 al 1,19% en 2016, para situarse en el 1,25% en 2019, (frente al 2,23% promedio de la UE27). Desde entonces los datos se muestran notablemente distorsionados por la caída del PIB en el año 2020 resultado de la crisis provocada por la Covid-19, y por el incremento excepcional de la inversión en I+D en 2021 producido por la entrada de los fondos europeos *Next Generation EU* (Instituto Vasco de Estadística, 2022).
[\(Volver\)](#) ←

12. Un ejemplo de ello es el desequilibrio entre las convocatorias de sexenios de reconocimiento de la investigación y las de reconocimiento de los sexenios de transferencia.
[\(Volver\)](#) ←

13. Puede encontrarse más información sobre DORA en el siguiente enlace: <https://sfdora.org/> [\(Volver\)](#) ←

14. El listado de firmantes está disponible en el siguiente enlace: <https://sfdora.org/signers/> [\(Volver\)](#) ←

15. Forman parte de esta iniciativa la Conferencia de Rectores/as de las Universidades Españolas (CRUE) y la ANECA, además de varias agencias autonómicas y numerosas universidades españolas a título individual. [\(Volver\)](#) ←

16. El título de este subapartado lo hemos tomado de Herrero (2022). [\(Volver\)](#) ←

17. Según los autores, este término es similar a interacción, pero trata de enfatizar la importancia de la relación más que la naturaleza de los elementos entre los que se establece esa relación. [\(Volver\)](#) ←



18. Conviene señalar que la Universidad española, al menos en el plano normativo, está planteando avances significativos que permiten pensar en un horizonte en el que desarrolle un papel más transformador en relación con los retos que nos plantea la actual crisis ecosocial. Observamos, así, algunos avances que pueden contribuir a superar algunas de las limitaciones estructurales señaladas en este trabajo. Es el caso algunos avances recogidos en la ley de ciencia (Ley 17/2022), la ley de convivencia universitaria (Ley 3/2022) o en el Real Decreto en el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad (Real Decreto 822/2021). Este último nos recuerda, que “una sociedad en permanente mutación demanda a la Universidad una respuesta cada vez más rápida y flexible de las necesidades de formación de profesionales acorde con esas mudanzas. Al mismo tiempo, demanda que esos y esas profesionales surgidos de las universidades sean capaces de liderar dichas transformaciones para construir colectivamente una sociedad abierta al cambio, económica y medioambientalmente sostenible, tecnológicamente avanzada, socialmente equitativa, sin ningún tipo de discriminación por cuestiones de género, origen nacional o étnico, edad, ideología, religión o creencias, enfermedad, clase social, o cualquier otra condición o circunstancia personal o social, y claramente alineada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). A la par, unas sociedades en mutación requieren de nuevos conocimientos científicos, tecnológicos, humanísticos y artísticos que se transfieran al estudiantado durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, permitiendo obtener una formación integral”. [\(Volver\)](#) ←

19. En este trabajo se han identificado y caracterizado los efectos “hegemonizador, empaquetamiento, homogeneizador y centrífugo” como los efectos principales y más limitantes para las transformaciones necesarias. [\(Volver\)](#) ←

