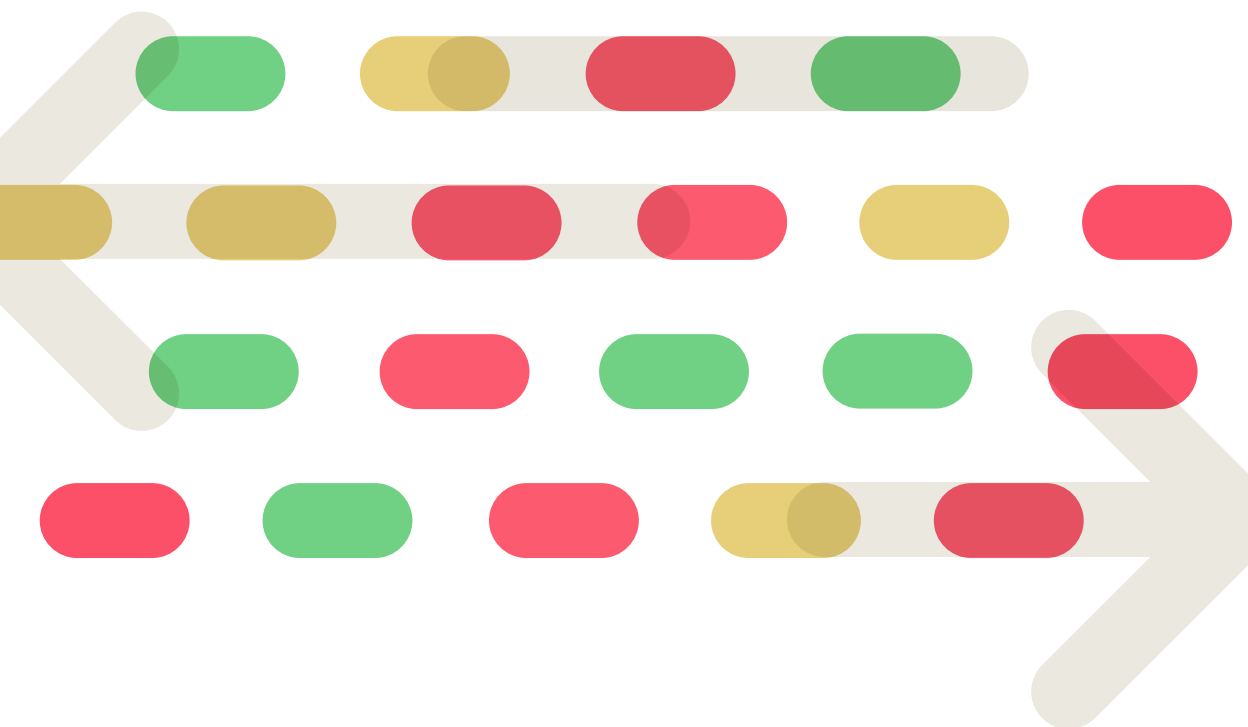


Unibertsitatea 2030

Agendaren esparruan:

BIZITZAREN IRAUNKORTASUNA UNIBERTSITATEKO
IRAKASKUNTZAN ETA IKERKETAN INTEGRATZEKO APUNTEAK



Unibertsitatea 2030 Agendaren esparruan: bizitzaren iraunkortasuna unibertsitateko irakaskuntzan eta ikerketan integratzeko apunteak.

Ikerketa-taldea:

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

Ikerketaren hasierako eskemari buruz 2022ko uztailean egindako elkarrizketa-saio batean aditu-talde gisa parte hartu dute, eta ikerketaren zirriborro bat 2023ko uztailean irakurri ondoren, ekarpenak bidali dituzte honako hauek: Mateo Aguado Caso, Victor Alonso Rocafort, Iratxe Amiano, Alejandra Boni, Paula de Dios, Ariel Jerez, Maria Gema Quintero Lima eta Itziar Ruiz-Gimenez.

Erakunde honek aginduta:



Maketazioa

Mejor (somosmejor.es)

ISBN:

978-84-09-55706-6



Argitalpen hau Garapenerako Nazioarteko Lankidetzaren Espainiako Agentziaren (AECID) finantza-laguntzarekin egin da, “Unibertsitatean 2030 Agenda eta GIHak transbertsalizatuz” izeneko 2021/PRYC/000656 proiektuaren bidez. Edukiaren erantzukizun eskusiboa dute egileek, eta ez du nahitaez islatzen AECIDen jarrera eta iritzia.



Obra hau Creative Commons lizentziapean dago. Obra hau askatasunez kopian, banatu eta komunikatu daiteke, betiere egileak aitortzen badira eta helburu komertzialetarako erabiltzen ez bada. Obra honetatik eratorritako obra bat ezin da aldatu, eraldatu edota sortu. Lizentzia honen kopia bat ikusteko, sartu web gune honetara: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/>

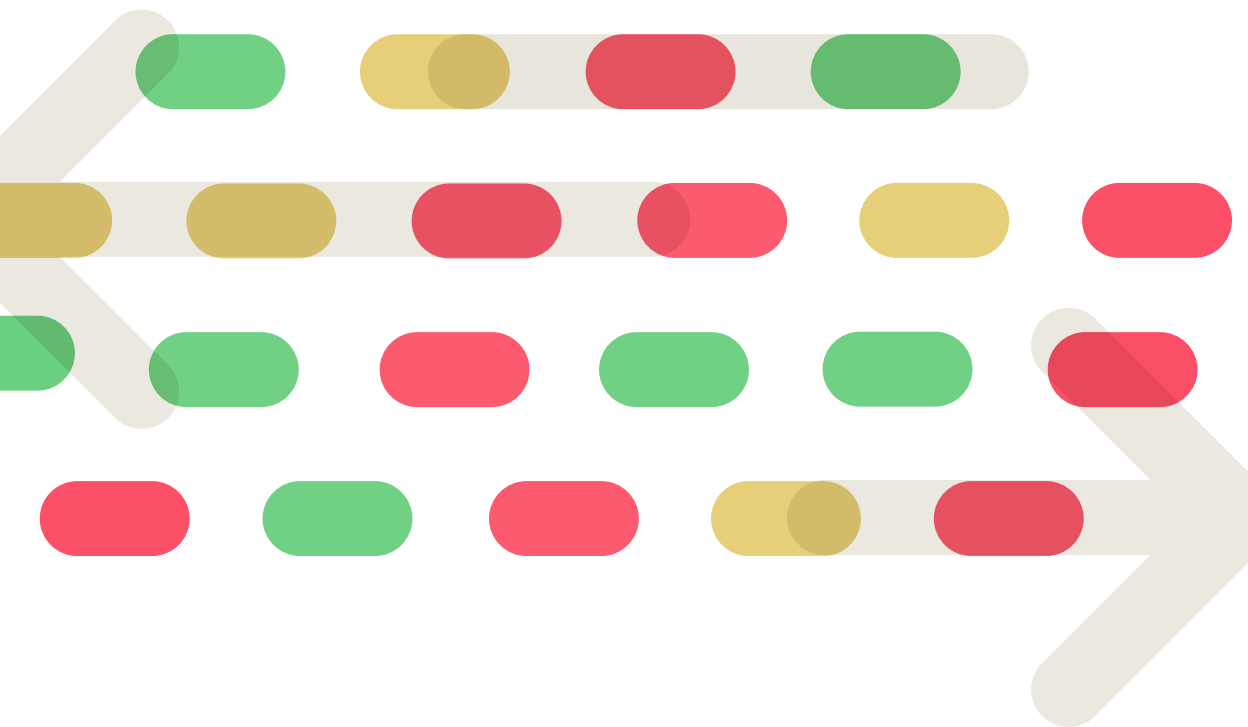
Edukien aurkibidea

Laburpen exekutiboa	5
1. Sarrera	31
2. Ezagutzaren dimentsioa erronka globalen aurrean	40
2.1. Zergatik hasi hausnarketa epistemologikoa eginez?	40
2.2. Interdependentzien epistemologia politikoak eta premiazkoak	46
2.2.1. Akats epistemikoaren jatorria eta izaera epistemologikoa	50
2.2.2. Ekonomia baten nagusitasuna, akats epistemikoaren produktu eta bilakaera gisa	54
2.3. Epistemologia kritikoak errealitatearen dimentsioak integratzeko	61
2.3.1. Injustizia eta mendekotasun epistemikoak ezagutza eraldatzaile baterako	66
3. Egiturazko dimentsioa: erronka politikoak, instituzionalak eta pertsonalak	72
3.1. Sistema zientifiko eta unibertsitarioaren berezko muga eta determinatzaile instituzionalak	74
3.1.1. Sistema zientifikoaren eta ezagutzaren sistemaren diziplina-egiturari buruz	74
3.1.2. Ezagutza merkantilizatzeari buruz	83
3.1.3. Ikerketaren ebaluazioa eta horren zentraltasuna Unibertsitateen orientazioan	91
3.2. Egiturazko mugen eta determinatzaileen efektuak eta ondorioak	104
3.2.1. Efektu hegemonizatzailea	104
3.2.2. Paketatze-efektua	106

3.2.3. Efektu homogeneizatzailea	108
3.2.4. Efektu zentrifugoa	110
4. Irakaskuntza eraldatzeko ohar batzuk: nondik hasi?	113
4.1. Bizitzaren iraunkortasuna mehatxatzen duen ordena hegemonikoa eraldatzeko hezteia	113
4.2. Curriculuma birpentsatzea	119
4.3. Bizitzaren iraunkortasunerako irakasleak	124
4.4. Ikasgela espazio demokratikoa eta gizartearekin konektatua izatea	131
5. Azken hausnarketak: krisi sistemikoa eta bizitzaren iraunkortasunaren aurkako mehatxuak betebeharrak gisa eta 2030 Agenda Unibertsitatea eraldatzeko aukera gisa	137
6. Erreferentzia bibliografikoak.	149
7. Eranskin metodologikoa	158
Oharrak.	163

Unibertsitatea 2030 Agendaren esparruan:

BIZITZAREN IRAUNKORTASUNA UNIBERTSITATEKO
IRAKASKUNTZAN ETA IKERKETAN INTEGRATZEKO APUNTEAK



2030 Agendaren bitartez, herrialdeek konpromisoa hartu dute iraunkortasuna prozesu politiko, ekonomiko eta sozial guztietan ahalik eta azkarren integratzeko, egungo garapeneredua eraldatuz. Konpromiso horrek Unibertsitateei halabeharrez eskaera egiten die, ezagutza sortzen eta transmititzen duten zentro gisa.

Beraz, ikerketaren helburua da bizitzaren iraunkortasuna unibertsitateko irakaskuntzan eta ikerketan sartzeak zer-nolako inplikazioak dituen ikertzea.

Galdera horren erantzun posible bakarra da paradigma-aldaketa bat lantzea eta artatzea, duela hamarkada askotatik hona dagoen paradigma desarrollista hegemonikoaren gabeziak eta kontraesanak gainditu ahal izateko, ezagutzaren esparruan nahiz praktika sozialen, ekonomikoen eta politikoen esparruan.



Lan honen ikuspegia ez da iraunkortasuna prozesu ekonomiko, sozial eta politikoetan besterik gabe sartzea, berrikuspen kritiko bat egitea baizik, prozesu horien emaitzak bizitzaren iraunkortasunerako egungo mehatxuen eragileak zenbateraino izan diren eta diren ulertu ahal izateko. Hortaz, lanaren helburua da egindako akatsak aztertzea eta ideiak iradokitzea bizitzaren iraunkortasuna ikerketaren eta irakaskuntzaren erdigunean integratzeko. Gutxienez, aukerak ireki eta zabaltu nahi dira unibertsitateetako ikerketa- eta irakaskuntza-ekintzak erantzun egokia izan daitezen giza jarduera guztien ekodependentzia sakonaren aurrean, planeta-mugak eta krisi anizkoitzak gainezka dauden garai hauetan.



Ezagutzaren dimentsioa: akats epistemikotik ezagutza ekointegratzaile kritiko eta politikora

Aitortu beharra dago ezagutzak azken mendeetan izandako bilakaerak akats epistemiko batetik eboluzionatu duela; hau da, errealitate bat eraiki da, bere izaera ekodependentea kontuan hartu gabe eta horren dimentsio anitzen izaera interaktiboa eta dinamikoa alde batera utzita.

Paradigma desarrollista horren errealitatea mantendu da azken hamarkadetan akademian eta harreman politiko-instituzionaletan hegemonikoak izan diren postulatu zientifikoak direla-eta.

Paradigma desarrollista, termino epistemologikoetan, munduaren aurreko jarrera antropozentrista baten ondorioa da, eta hura ezagutzeko mundutik isolatzeko gai den giza arrazoi moduan adierazi da; ezagutza zientifikoaren ikuspegi tekno-baikor baten eta hazkunde ekonomikoaren aldeko apustu akritiko baten eta pentsamendu ekonomiko neoklasiko eta neoliberaletik eratorritako beste gogoeta batzuen ondorioa. Paradigma ilustratuaren herentzia da, dualismoek markatua, hainbat eta hainbat ikuspegi sektorial sorrarazi zituen, errealitatea konpartimentatuta aztertuz eta errealitate-eremuak sortuz aurrera egiten duten diziplina ugari sortuz.

Azken hamarkadetan gizarteak gidatu dituzten aurrerapen-eta garapen-ideiak interpretatzeko eta agintzeko garaian, ekonomia-eskola batzuen lehentasun akademiko eta instituzionalak dira arazo epistemikoaren ebidentzia nagusia. Nagusitasun horrek ezagutzaren dimentsio politikora garamatza, ezinbestekoa baita jakiteko ekonomia neoliberalaren postulatuak diren eragin handiena



duzenak haien indar epistemikoarengatik eta iragartzeko gaitasunarengatik, edota, nola planteatu behar dugun jakiteko, gure garaia bereizten duten boterearen eta pribilegioen banaketarekiko funtzionalak izateagatik. Hori injustizia epistemikoan oinarritu da, hainbat subjektuen ezagutza eta egiazkotasuna sistematikoki baztertu baititu, diskriminazioa eginez bereziki arrazistak, sexistak eta klasistak diren aurreiritziak erabilia.

Ezagutza-proposamen alternatibo ugari ditugu, ordea, oraindik ere akademiaren eta mainstream-aren ertzetan, eta horiek saiatzen dira akats epistemikoa gainditzen eta posizio eta perspektiba epistemologiko berriak eraikitzen, ekomendekotasuna aitortzen oinarrituta, dimentsio fisiko eta kimikoak pentsamendu ekonomikoan integratuaz (tartean, ekonomia ekologikoa), funtsezko planeta-mugak deskribatuz eta kuantifikatuz, edota errealitatearen berezko izaera lotua adieraziz (ekologia politikoko eskola kritikoak).





Errealitatearen izaera sistemikoa eta multidimentsionala kontuan hartuta, hainbat hurbilketa kritiko ahalegintzen dira interpretazio eta eraikuntza zientifikoko esparru berriak eskaintzen, eta, era horretan, ezagutzaren izaera kokatua eta horren helburua eskatzen dituzte, zientziaren neutraltasunaren ideia modernoa urratuz eta epistemologiak politikoki pentsatzearen garrantzia aitortuz.



2030 Agendak egungo garapen-ereduak eraldatzeko egiten duen zuzeneko eskaerak aldaketarekin eta aukera berriak irekitzearekin konprometitutako hurbilketa teorikoak behar ditu, zutabe eta postulatu hegemonikoak berrikusi gabe arazo isolatuak ebaztera mugatutako teoriak erreproduzitzearekin konprometitutakoak baino gehiago.





Ildo horretan, hurbilketa konstruktibista eta estrukturalistak ditugu, erresistentzietatik eta haien jakintza kontrahegemonikoetatik kokatutako pentsamenduak. Azterketa feministak eta ikuspegi dekolonialak narratiba berriak eraikitzeke funtsezko elikagaia dira, ahalegin guztiak esplora ditzaten paradigma ekointegratzaile, pluralista eta ereduak eta teoriak bizitzetan duten inpaktua ulertzen duen paradigma berri batera bideratzeko.

Sortzen ari diren paradigma berriek errealitatearen kontsiderazio multidimentsionala onartzen dute, eta errealitatearen gaineko ezagutza integratua eta integrala sortuko duten ikuspegiak eta perspektibak bilatzen dituzte. Errealitatearen dimentsio politikoak, ekonomikoak, sozialak, ingurumen-arlokoak eta kulturalak korrelatu berritua eskatzen du, eta horrek honako ezaugarriak izan behar ditu nahitaez: izaera kokatua eta izaera politikoa eta diziiplina anitzeko eta diziiplina arteko ariketetatik diziiplina haraindiko praktikara pixkanaka igarotzea.





Azken finean, bizitzaren iraunkortasuna integratzeak eskatzen du ezagutzaren eta zientzien gainean postulatuaren berrikuspen kritiko sakona egitea, horien produktu instituzionalizatuena eta eragingarriena izateagatik.



Berrikuspen horrek, aldi berean, alternatibak sortzen ditu posizio berri batetik, posizio ez hain antropozentrikoa eta askoz ere kooperatiboagoa eta espiritu ekologikokoa. Igarobide zail horrek paradigma ekointegratzaileak sortzea ahalbidetu behar du ahalik eta azkarren, historiak paradigma ilustratuari emandako bilakaera bereziaren bidez sortutako akats epistemikoa gainditzeko.



Egiturazko dimentsioa: diziplina-erreprodukziotik ezagutza eraldatzailera

Aztertutako krisi epistemikoaren korrelatu politikoa Unibertsitatean ezagutzaren sorrera, hedapena eta transferentzia zehazten duten egituretan adierazten da, halako arkitektura mental eta epistemikoan, zientzia- eta unibertsitate-sistemaren elementu batzuen gaineko diziplina-logika finkatuz.

Lana azken horretan oinarritzen da, nahiz eta aztertutako gai asko sistema zientifikoan ere aplikatzen diren.

Bi azpisistemak aldatu egin dira, azterketa-objektuak, gorputz teorikoak eta doktrinalak eta komunitate epistemikoak bereizi dituzten diziplina-mugak abiapuntu gisa hartuta. Era horretan, errealitatea zatitu egin da, eta horrek zaildu egiten du, ezinezko bihurtu ez bada, izaera integral eta multidimentsionalean jorratzea, interdependentziak agerian utziz. Diziplina-logikak eragin nabarmena izan du unibertsitate-ikasketen eta ikerketa-ildoen antolamenduan, eta bizitzaren iraunkortasunik, garapenari buruzko azterketarik edo azterketa feministarik ez dagoela egiaztatu da funtsezko kezka zientifiko gisa, diziplina-bereizketa horretan ez sartzean; izan ere, izaera heterogeneoa eta multidimentsionala medio, diziplinetara hedatzen den objektu batera bideratzen dute.

Eremu horiek ezagutza-arlo bezala ezagutzen ez direnez, horiekin loturiko azterketek benetako zailtasunak dituzte egiaztatuak eta ebaluatuak izateko eta nazioarteko truke akademikoetan parte hartzeko; ondorioz, gai horietan aritzen diren irakasleen eta ikertzaileen kontratazioan eragina dute. Era berean, ikasleek beren lanketa eta ikaskuntza mugatuta ikusten dute, diziplinen egitura historiko eta eskolastikoari erantzuten dioten ezagutzak nagusi direlako eta diziplina



anitzeko, diziplinarteko eta diziplinaz haraindiko edozein hurbilketa menderatzen dutelako. Gerturatze horiek, ordea, gehiago bat egingo lukete krisialdi askotariko garai honetan bizitzaren iraunkortasunaren erronkari aurre egiteko ikaskuntza egokiekin.



Iraunkortasuna Espainiako Unibertsitateen curriculumean sartzeko plana Espainiako Unibertsitateetako Errektoreen Biltzarrak (CRUE) onartu zuen 2005ean eta berretsia izan zen 2011n eta 2012an. Planak asmo handiko ikuspegi bati erantzuten dio, eta diziplina logika gainditzeko proposamenak jasotzen dira bertan. Baina aplikazioa ez da eraginkorra izan, eta ibilbide luzea egin du curriculumaren berrikuspenean eta irakasleen kontratazioan eta sustapenean edo ikerketaren ebaluazioan iraunkortasun-irizpideak sartzean. Gai horiek Unibertsitatearen merkataritza-deriba iraultzen lagun zezaketen; gainera, fenomeno global horrek Espainiako kasuari eragiten dio.



Ezagutza egitura-fenomeno moduan merkantilizatzearekin aipatu nahi dira ezagutza sortzen duten prozesuen merkantilizazioa, ezagutza transferitzeko prozesuena eta merkatuak duen pisua objektuak, helburuak eta ezagutza-motak hartzen doazen orientazioan.

Prozesu anitz horrekin finkatu egiten da finantzaketa publikoaren eskasia eta kapital pribatuak ikerketan eta irakaskuntzan duen lehia gero eta handiagoa; izan ere, merkatuko logikei erantzuten die gizarte-onurako edo ondasun komuneko irizpideei baino gehiago.



Ikerketarako finantzaketa historikoki eskasa izan da Espainiako sisteman, nahiz eta, paradoxikoki, merituak irakaskuntzakoak baino hobetu baloratu.

Zerbaitegatik bereizten ditu hizkuntzak “ikerketa-dedikazioa” eta “irakaskuntza-karga”. Hala ere, finantzaketa gutxi izate horrek ez du eragotzi Espainiako unibertsitatea ondo kokatuta egotea lehia-logikari erantzuten dioten nazioarteko rankingetan. Era berean, lehiakortasun hori ikertzaileen eta irakasleen esplotazioan oinarritu izan da historikoki, bereziki lan-prekarietate handienekoan, eta, batez ere, emakumeei dagokienean.

Ezagutzaren transferentzia mendeko leku batera mugatuta dago, eta horrek harreman instrumentala dakar Unibertsitatetik kanpoko eragileekin, Unibertsitatearen eta gizartearen arteko aldea areagotuz. Transferentzia-lana merkatu-logika baten arabera garatu da, praktika estraktibistekin eta instrumentalekin, truke instituzionalizatu eta erregularizatu bat eratu beharrean.

Azkenik, ezagutza hartzen ari den orientazioari dagokionean, argitalpen-merkatuaren aldeko kooptazioa ikusten da, aldizkari akademikoen inpaktu-faktorearen egungo nagusitasuna errepikatzen baitu, kalitate-irizpide nagusi moduan hartuta.



Merituak ebaluatzeko sistema honek, akreditazioa eta sustapen akademikoa artikulatzen duenak, diziplina bakarrekoak indartzeko joera du, eta, iraultza zientifikoen oinarrietan egon arren, inpaktu-faktore handiko aldizkarietan argitara daitezkeen ikerketak lanak gidatzeko zailtasun handiak aurkitzen dituzten eztabaidatzeak eta ikuspegi kritikoak saihesten ditu, gero eta disrupzio gutxiagoko lanak argitaratzen dituzte-eta.



Ezagutza merkantilizatzeko prozesuak eta ebaluazio- eta akreditazio-sistemak inplikazio pertsonal garrantzitsuak dituzte, eta horiek unibertsitate-sisteman ezagutzak sortzen eta transferitzen ahalegintzen direnen bizitzetan islatzen dira; izan ere, curriculumak banakako balorizazio-bide bihurtzen dituzte, osasunean ondorio suntsitzaileak eraginez, ondoezak sortuz eta elkartasuna, lankidetzak eta zaintzak deseginez, jardunbide indibidualistak bultzatzen dituen logika lehiakor eta merkantilizatzaile egokituz.

Nahiz eta jada existitu egungo ebaluazio- eta akreditazio-sistema kritikatzeko duten nazioarteko adierazpenak, tartean, Ikerketaren Ebaluazioari buruzko San Frantziskoko Adierazpena (DORA, ingelesezko sigletan) eta Coalition for Advancing Research Assessment (CoARA), proposatzen dituzten aldaketak eraginkorrak izan daitezen, ekintza kolektibo globala behar da, banakako merituan oinarritutako sistematik ezagutzaren ekoizpen sozialaren ideiarekin gehiago bat egiten duen sistema batera igarotzeko aukera emango duena.

Sistema zientifiko eta unibertsitarioak aldaketa epistemologikoak, instituzionalak eta politikoak nabarmen zailtzen dituzten ondorioak sortzen ditu, baina aldaketa horiek beharrezkoak dira Unibertsitatea bizitzaren iraunkortasunarekin benetan konprometitutako gune izatera iritsi dadin.

Modu horretan, efektu hegemonizatzailea deiturikoa ikusten da ikuspegi hegemonikoak ugaltzean eta aldaketarekiko erresistentzietan. Aurrean deskribatutako eta aztertutako sistema ezagutza-krisi baten emaitza den



bezala, sistema horrek etengabe honako hauetarako bidea zehazten du: ezagutzaren sinplifikazioa, horren dimentsio bakarra, ikuspegi kritikorik ez izatea eta positibismoaren nagusitasuna, logika merkantilista eta produktibistetarako askoz ere egokiagoak baitira. Paketatze-efektua ere nabaria da, ikertzaileek ahaleginak egiten dituzten eran beren lanak eta anbizioak argitara daitezkeen artikuluetan biltzen eta paketatzen ikasteko, baina horiek ezagutzaren dimentsio politikoa alde batera uztea eskatzen dute. Efektu homogeneizatzailea, berriz, irakasleen eta ikertzaileen profil profesionalak estandarizatzen aritzen da, eta irakaskuntzaren ezaugarriak alde batera uzten ditu, merituak soilik kuantitatiboki neurtzen baitira, produkzio- eta egokitze-profila sustatuz. Azkenik, efektu zentrifugoa dago, ezagutza-eremuetatik eta postulatu kritikoetatik de facto kanporatzean ikusten dena, konpartimentalizazioa eta zeharkakotasunerako mekanismo egokirik ez izatea direla-eta.



Irakaskuntzaren eraldaketa: bizitzaren iraunkortasunari buruzko irakaskuntzarako pista

Unibertsitate-irakaskuntza bizitzaren iraunkortasunak planteatzen dituen erronketatik abiatuta birpentsatzeko, beharrezkoa da hezkuntzaren xedeari, helburuari eta hartu behar duen moduari buruzko oinarrizko galderei erantzutea.

Krisi anitzeko testuinguru bat dugu, eta akats epistemikoaren bilakaerak diziplina-logikak eta dimentsio bakarreko ikuspegiak zehaztu ditu, errealitatearen ezagutza integratua, kolektiboa eta dimentsio anitzekoa agertzea zailtzearekin batera. Egoera horren aurrean, funtsezko zenbait pista nabarmendu behar dira, unibertsitateko irakaskuntzan egin beharreko aldaketak bideratzeko.

Lehenik eta behin, eraldaketarako hezkuntzaren aldeko apustu nabaria egin beharra dago, nahiz eta aldaketa sozial eta historikoen eremuek zailtasun izugarriak izan gaur egun ikerketa- eta irakaskuntza-ildoak eratzeko. Errealitate mugiezin batera egokitzearen balioak lehenesten dituen Unibertsitatearen aurrean, hezkuntza deskribatu behar da errealitate hori aldatzeko aukera berrien irekitze kolektibo gisa. Ikuspegi kritikoen eta emantzipatzaileen helburua da errealitatea harrapatzea, hura eraldatzeko eta etorkizun posibleak eraikitzeko; garai egokietarako egokiena dena, hain zuzen ere.

Bigarren, irakaskuntzarako proposatzen dugun aldaketa honek ikasketen curriculum-edukiez arduratu behar du, gure biziraupenaren aurkako gauzak ikasteari uzteko eta bizitzaren iraunkortasuna mehatxatzen duen eredia aldatzeko beharrezko jakintzak gehitzeko. Ildo horretan, teoria kritikoen ekarpenak sartu eta hedatu behar dira, iraunkortasun ekologikotik, biozentrismotik, dizpilinar tekotasunetik eta diziplinaz haraindik, kultur artekotasunetik, dekolonialtasunetik eta kosmopolitismotik datozenak, besteak beste.



Era berean, gaur egun nagusi diren sinplifikazioaren, dimentsionaltasun bakarrekoaren eta mendebaldeko joeraren aurrean, jakintzak eta diziplinak irekitzeko eta horien arteko elkarrizketa egiteko beharra dago, errealitatearen konplexutasuna eta interdependentziak jorratzearen.

Ezinbestekoa da, halaber, ezkutuko curriculumak berrikustea, akritikoki onartutako egien multzoak, garapen-prozesuen egoera antiekologikoa, heteropatriarkala eta koloniala eratzen dutenak, sistematikoki deseraiki eta zalantzan jarri behar baitira, gogoetaren erdigunean bizitzaren iraunkortasuna jarriko duen curriculumari lekua uzteko.



Hirugarren, epistemologiaren izaera politikoa onartzearekin bat eginez, irakasleak kontuan hartzerakoan egun nagusi den desaktibazio politikoa amaitzea eskatzen da, irakasleak egia absolutuaren transmisio huts moduan pentsatuta baitaude, subjektibotasun eta testuinguruetatik kanpo. Ez dago ezer arduragabekorik egungo erronken aurrean neutraltasun akademikoaren faltsutasuna erreproduzitzen jarraitzea baino, beti ezagutzaren parte diren joerak ezkutatzeagatik. Hezkuntza, ezagutza bezala, transmisio gisa ondo bereizten ez den praxi bat da funtsean. Elkarrizketarako logikak eta egoeraren, dimentsio politikoaren eta interdependentzien azalpenak behar ditu, emantzipazioaren pedagogiek inspiratzen gaituzten moduan.

Laugarren, ikasgelen dinamikak eraldatu behar dira, harremanen eta ezagutzaren demokraziarekiko konpromiso saihestezinetik abiatuta. Ikasgela bat osatzen duten pertsona guztiek ikaskuntza-prozesuetan parte hartzeko eta ekarpenak egiteko ardura dutela sentitu behar dute.



Ikasleak ez dira hartu behar transmisio-sistema baten bezero gisa, ikaskuntza-komunitateak eraikitzeke haien protagonismoa funtsezkoa duten espazioak irabazteko. Aurrez ezarritako hierarkia asko daude hausteko, eta ordezkatu beharreko inertziak ere bai, ikasgeletako dinamismoari lekua uzteko, gizartearekin lotutako ikaskuntza-komunitateak eraikitzearren, bereziki, mugimendu eta eragile sozialetatik datozen jakintzei lotutakoak.

Azken hausnarketak

Lan honen bitartez, irismeneko hausnarketa bat irekitzen ahalegindu gara, gizarte osoak krisi sistemikoaren testuinguruan duen premiari erantzute aldera. Izan ere, krisi horrek erronka ekologikoez eta soziopolitikoez gain, erronka kognitiboak ere baditu, eta zuzenean unibertsitateak eta ikertzaileak eta irakasleak interpelatzen ditu. 2030 Agendaren espiritu eraldatzailea Unibertsitatean sartzeko, modu aktiboan aurre egin behar zaio duela hamarkada askotatik dagoen garapen-eredu hegemonikoaren aldaketa paradigmatisikoari. Hain zuzen ere, espazio epistemologikoa, politikoa eta instituzionala ireki behar da bizitzaren iraunkortasuna lantzearen.



Horrek Garapen Iraunkorreko Helburuen (GIH) 4.7. puntua eragozten du: “hezkuntza honako hauetarako: garapen iraunkorra eta bizi-estilo iraunkorrak, giza eskubideak, genero-berdintasuna, bakearen kultura eta indarkeriarik gabea sustatzea, munduko herritarrak eta kultura-aniztasunaren balorazioa eta kulturak garapen iraunkorrari egiten dion ekarpena”. Hori guztia ekintza sektorialen multzo gisa hartzea, eta, aldiz, alderdi horiek zeharkakotzeko dagoen beharra ulertzea, injustizia epistemikoak gainditzea eta ezagutza eta jakintza ekofeministak eta dekolonialak sartzea. Diziplinaz haraindirako bidea errealitatearen interdependentzia eta ekodependentzia ulertzeko betebeharra da.

Hala ere, zailtasun ugari ikusten eta aztertzen ditugu bide horiek egiteko; hala nola, bikaintasunaren eta produktibismoaren logiken nagusitasuna, termino indibidualetan eta kuantitatiboetan neurtuta, Espainiako Unibertsitateetako merkataritza-deriba areagotzen baitute, irakaskuntzan zein ikerkuntzan.



2030 Agenda aukera bat da ezagutzaren logika konpartimentatuak eta diziplinazkoak gainditzeko, horren inguruan mugaz haraindiko eta elkarrizketako aukera eta aukera kolektiboa eraikitzeako espazioa irekitzeagatik, mundu bidezkoago eta iraunkorrago batekin konprometitutako ikerketan aurrera egiteko aukera ematearekin batera.

Testuinguru horretan, garrantzi berezia dute sare-lanak eta beste eragile eta espazio anitzekin ezagutza eta ikerketa sortzeak, erabat akademikoak direnetatik haratago, bizitzaren iraunkortasunerako ezagutza elkarrekin ekoiztea bultzatzearren



Unibertsitatea 2030 Agendaren esparruan:

BIZITZAREN IRAUNKORTASUNA
UNIBERTSITATEKO
IRAKASKUNTZAN ETA
IKERKETAN INTEGRATZEKO
APUNTEAK

1. Sarrera

2030 Agenda bizi dugun garaiazen ezaugarria da. Gainjarritako eta elkarri lotutako krisiek markatutako garai honetan, gainditzeko aukera intelektibo eta praktiko berri bat behar da, azken hamarkadetan hegemonikoak izan diren aurrerapenaren, hazkundearen eta garapenaren inguruko ikusmoldeak eskasak eta desagokiak baitira etorkizunerako orientabide gisa. Hori dela-eta, paradigma-aldaketa bat egin beharrean gaude, horren aurreko erantzun posible bakar moduan. Erronka nagusia da mundua pentsatzeko eta bizikidetzat globala lortzeko gako teoriko-praktikoak artikulatzea, egungo gizarteak eraikitze erabili diren postulatu ontologiko eta epistemologikoak sakon berrikusita.

Bizitzaren iraunkortasunak, prozesu multidimentsional moduan ulertuta, erronka politiko eta sozialen multzoa planteatzen du, baina baita kognitiboena ere, izugarri handia.

Akademia, erronkaren izaera dela-eta, zuzenean interpelatua ikusten da erronka handi hori ikuspegi integral batetik ulertzeko duen gaitasunaren aldetik; erantzunak eraikitze praxia modu eraginkorrean orientatu ahal izateko ulermena.

Ildo horretan, unibertsitateko goi-mailako ikasketen egitekoa funtsezkoa da etorkizunean garapen-ereduen, ekoizpen-ereduen eta gizarte-harremanak sortzeko ereduen ikaskuntza-eta eraldaketa-prozesuak sortzen laguntzeko. 2030 Agenda erronka handia da unibertsitateentzat, iraunkortasuna sustatzeko ekintzak identifikatzea edo irakasgai edo diziplina jakin batzuei “iraunkorra” izendapena gehitzea baino

handiagoa. 2030 Agenda zerbaitegatik da konponbide unibertsal eta bidezkoak lortzeko apelazio esplizitua, lurraldeen eta dinamika transnazionalen arteko bistako interdependentziak jorratuko dituen logika multidimentsionalean birdefinitutako garapen-prozesuen ikuspegi integralei erantzuteko. Unibertsaltasuna, integraltasuna ta multidimentsinaltasuna oinarritzeko ikuspegi kritikoa dira ezagutza-diziplina guztietarako, ulermen-esparru eta erantzun egokiak eskaintzeko funtsezko gai arau-emaileei, epistemologikoei eta praktikoei buruzkoak izateagatik¹.

Beraz, beharrezkoa da identifikazio sistematiko bat egitea, erronka paradigmaticoen multzo horrek unibertsitateko ikerketa eta irakaskuntzarako zer dakarren jakiteko. Dimentsio anitzeko begiradak korrelazio akademiko nabarmena du diziplina anitzeko eskaeran, ozta-ozta bidea egiten saiatzen baita diziplina bakoitzari hertsiki lotutako ezagutza-xede eta -metodologiaren definizioan oinarritutako unibertsitate-tradizio zorrotzean. Era horretan, dimentsio anitzeko garapen-prozesuez hitz egiteak —ingurumenekoak, ekonomikoak, sozialak, politikoak eta kulturalak—, azken urteetan zenbait erakunde akademikok eta politikok egin duten bezala, paradigma berriak eraikitzen garamatza, modu autonomoan eta diziplinarteko elkarrikeria eskasarekin sortu eta garatu diren diziplina akademikoen interdependentziak ikertzearen.

Azken finean, 2030eko Agendatik datozen printzipioak onartzeak esan nahi du pentsamendu zientifikoa aztertzeo helburuak iraunkortasun-logika batetik birkonfiguratu behar direla; hau da, historikoki errealitate soziala eta politikoa osatzen joan diren dinamiken unibertsaltasun, integritasun eta dimentsio aniztasunaren printzipioak txertatuta, azken hamarkadetan garapen-prozesu deitu direnak.

Hori guztia kontuan izanik ekodependentzia-harremanak, lur sistemaren muga seguru eta zuzenak gainditu dituen bizimodua gizateriak muturreraino eraman duen mundu batean (Richardson et al., 2023).

Ikerketa-lan honen asmo nagusia da unibertsitate-arloan aukera-eremua irekitzen eta zabaltzen laguntzea, bereziki ikerketa- eta irakaskuntza-jarduerari dagokionean. Era horretan, krisi sistemikoaren testuinguruak eskatzen dituen erronketara egokitzen lagundu nahi da, horiek jorratzeko eta horiei aurre egiteko moduak behar bezala ezagutzea eskatzen baitu. Horrek, berriz, batez ere, honaino eraman gaituzten oinarri epistemologikoei buruz eta guztiok salbu jarriko gaituzten erantzunak eraikitzeo ezagutzak eskaintzen dizkigun aukerei buruz hausnartzea eskatzen du².

Gai hori lantze aldera, lan honetan, produkzio zientifikoak eta diziplinarrak egindako “akats epistemiko” nagusia eta unibertsitate-instituzionalitatean izandako bilakaera

identifikatu behar dira. Akats epistemiko horren korrelazioa unibertsitateko ikerketa eta irakaskuntza nola eta zertarako definitzen duen dimentsio estrukturallean dago.

Hain zuzen ere, bizitzaren iraunkortasunarekin³ loturiko ikuspegiak eta edukiak unibertsitateko eremu guztietan modu substantiboan sartzeak bira epistemologiko bat egitea eskatzen du, egungo erronketarako egokia den ezagutza bat zabaldu ahal izateko, kontuan hartuta erronka horiek planeten mugen gainezkatzeak eta zalantzazko garaietan kokatzen gaituzten krisi ugariekin duten erlazioak markatuta daudela.

Jarraian, labur-labur aipatuko ditugun hainbat kontzeptualizazio eta ikuspegi giltzarriak dira ezagutza birpentsatzeko. Elementu horiek hainbat diziplinatan sortuak dira —baina baita akademikoa eta “diziplinakoa” ez den ezagutza batetik ere— eta, beraz, abiapuntu eta helburu ezberdinak dituzte, normalean diziplina horien irismena hobetzearen ingurukoak. Era horretan, oro har, ikuspegien, aukeren eta ikerketen esparru bat dira, eta horien diziplinarteko elkarriketa erronka bat da garai berri honetara egokitutako aldaketa paradigmaticoari begira.

Lehenik eta behin, epistemologia politikoa aipatu nahi dugu, ezagutzaren izaera politikoa eta kokatua kontuan hartuta, eta demokrazia komunitate epistemikotzat hartzearekin eta zientzia ekoizteko eta banatzeko mekanismoekin duen harremana ere kontuan hartuta (Broncano, 2020). Era berean,



adierazi nahi dugu teoria kritikoak garrantzitsuak direla pentsamendu zientifikoaren ulermen historikorako eta horiek arraza-botereko eta botere patriarkal eta kolonialeko egiturekin duten harremana ulertzeko (Blazquez Graf et al., 2010; Guba eta Lincoln, 2002; Harding, 2012; Valdez, 2010).

Hirugarren, ekologia eta iraunkortasuna aipatu nahi ditugu garrantzi handiko arloak izateagatik ekosistemen alterazioari, planeten mugek gainezka egiteari eta erreproduzio kapitalistaren ereduarekin duten harremanari buruzko ebidentzien ekarpenean (Rockström et al., 2009). Arlo horietan, gure garaiko hausnarketa nagusietako bat egin da, Antropozenoaren garaietan gizartearen diseinuaz eta gobernantzaz arduratzen saiatzen den heinean; hau da, dimentsio anitzeko prozesuak birpentsatzeaz “Lur Sistemaren muga justu eta seguruen” barruan (Richardson et al., 2023).

Laugarren elementu batek diziplinatasun bakarra gainditzeko beharra adierazten du, diziplinen arteko topaketa aztertzeke, multidiziplinatasuna, diziplinartekotasuna eta transdiziplinatasuna kontuan hartuta, eta mugaz haraindiko ezagutzaren aldeko apustua ere. Ildo horretan, pentsamendu konplexuaren paradigmen agerpen txiki bat antzematen da (Castro Gomez, 2007), eta horrek, aldi berean, bi ondorio nagusi ditu: diziplina ezberdinen arteko bereizketa-ildoak malgutzea, hots, diziplinaz haraindiko logikak txertatzea — konplexutasuna ezin da artatu jakintzaren dimentsio bakar batetik— eta ezagutzaren transkulturizazioa.

Bosgarren, egun bizitza ugaltzeko arrisku larrian dauden gizarteen gaineko begirada biozentrikoa sartzeko beharra adierazi nahi dugu (Naredo 2022). Bizitzaren funtsezko printzipio gisa ekomendekotasuna onartzen badugu, ikuspegi antropozentrikoak, mendebaldeko pentsamendu zientifikoa menderatu duten kulturaren eta naturaren arteko erabateko bereizketan oinarrituak, ez dira gai bizitzaren iraunkortasunak aurrean dituen erronka ekosozialen konplexutasuna ulertzeko. Are gehiago erronka horiek onartzeko beharrezkoak diren eraldaketak pentsatzen laguntzeko.

Eta, azkenik, kosmopolitismo politikoaren unibertsalismoa eskatzen dugu, paradoxikoki, proposamen “errealista” nagusi gisa transnazionalizazio, interdependentzia eta ekodependentzia testuinguru batean. Dinamika horiek munduaren zatiketa administratiboa eta politikoa gainditzen dute estatuko mugen arabera, eta ikuspegi kosmopolitkaka eta globalak hartzen dituzte beren baitan (Beck, Lash, eta Giddens, 1997; Beck, 2002; Held, 1997; Held et al., 1999; Held eta Hervey 2009).

Horrekin esan nahi dugu kontua ez dela bakarrik diziplina batetik datorren ezagutza beste batetik datorren ezagutzarekin artikulatu ahal izatea, Unibertsitatean jakintzaren eremu berriak sortuz. Horrez gain, gauza da ezagutzaren modu kultural desberdinak unibertsitate-espazio berean eta eremu horretatik haratago ere batera bizi ahal izatea, diziplinaz gaindiko edo mugaz gaindiko topaketa batetik abiatuta. Pentsamendu integratibo horretan, mendebaldeko zientzia ezagutzak ekoizteko beste modu batzuekin “lotu” ahal izango da, zientziak eta hezkuntzak kapitalismo postfordistaren aliatu izateari

uzteko itxaropenarekin. Azken finean, paradigma ilustratutik paradigma ekointegratzaile berri baterako bidea erraztu nahi da (Naredo, 2022).

Hain zuzen ere, onartzen badugu azken hamarkadetan errealitatea eta prozesu sozialak, politikoak, ekonomikoak eta ingurumenekoak konplexuago, interdependienteago, dimentsioaniztunago eta transnazionalago bihurtu direla, ados egon behar dugu pentsatzean errealitatea aztertzeke erabiltzen ditugun printzipio epistemologikoak, teorikoak eta metodologikoak birdefinitu behar direla, bizi garen mundua hobeto ikertu, azaldu eta irakaste aldera.

Modu horretan, 2030 Agendatik eratorritako printzipioak zeharka txertatzeko, unibertsitateko irakaskuntzak eta ikerketak behar dituzten aldaketen oinarriak honako hauek ditugu: ezagutzaren izaera politikoa eta kokatua aintzat hartzea, teoria kritikoak eta ekologiari eta iraunkortasunari buruzko gaiak ikasketa-planetan sartzea, diziplinatasun bakarra gainditzea, gizartearen gaineko begirada biozentrikoa onartzea eta munduaren eta haren estatu-mugen zatiketa administratiboa eta politikoa gainditzeko errealitateak eta dinamikak kontuan hartzea, ikuspegi kosmopolitak eta globalak integratuz. Eta hori ezin izango da egin Espainiako sistema zientifikoaren eta unibertsitarioaren mugak zehazten dituzten egitura- eta erakunde-elementuak sakon berrikusi eta birdefinitu gabe; elementu horietako batzuk hirugarren epigrafean aztertuko dira.

Sarrera honetan zirriborratutako planteamenduak jorratzeko helburuarekin, metodologia-lan kualitatibo bat egin da, arreta berezia eskainiz azterketa dokumentalari, bibliografia berrikusteari eta funtsezko eragileen (irakasleak eta ikasleak) parte-hartzeari, informazio garrantzitsua jaso eta kontrastatzearren. Parte-hartze lanerako, eztabaida- eta kontraste-taldeak antolatu dira. Irakasleei dagokienez, eztabaida- eta kontraste-talde bat osatu zen honako irizpide hauen arabera: genero-berdintasuna, irakaskuntza-esperientzia, ikuspegi kritikoa, zeharkakotasunaren inguruko esperientzia eta diziplina anitzeko balantzea. Talde horri ikerketa-prozesuaren funtsezko bi unetan egin zitzaion kontsulta: prozesuaren hasieran, ikerketaren planteamendua eta egitura kontrastatzeko eta informazio garrantzitsua biltzeko asmoarekin, eta ikerketa-lana amaitzean, lortutako emaitza nagusiei buruzko balorazioa jasotzearen. Ikasleen kasuan, berriz, prozesua bi kontsulta-faseren bidez egin zen baita ere, taldeak bereizita, ikerketa-lanaren hasieran eta amaieran. Prozesuari buruzko informazio gehiago nahi izanez gero, ikus eranskin metodologikoa.

Ikerketa-prozesuaren ondorioz, txosten hau egin da, eta hiru zatitan egituratu da. Lehen zatia ezagutzaren eta jakintzen planoan oinarritzen da. Bizitzaren iraunkortasuna errealtatearen azterketan sartzeak dakartzan erronka epistemologiko eta teoriko nagusiak jorratzen dira bertan, egungo erronketara egokitutako ezagutza zabaltzearen, planeta-zikloen gainezkatzeak eta aurrean ditugun krisi ugarietikiko interakzioak markatuta baitaude erronka horiek. Bigarren zatian, egitura-dimentsioa lantzen da, eta sistema zientifiko eta unibertsitarioaren elementuen azterketa

jasotzen da, horiek nabarmen zehaztu baitute Unibertsitatea zer-nolako deriba kognitiboak bereizten duen eta bizitzaren iraunkortasunak unibertsitateetan eta unibertsitateek sortutako, transmititutako eta transferitutako ezagutzan betetzen duen egitekoa mugatzen baitute. Ikerketaren hirugarren zatian, berriz, krisi sistemikoaren egungo testuinguruak eta 2030 Agendaren irakurketa eraldatzaileak unibertsitateko irakaskuntzarako dituzten inplikazio nagusien aurretiazko azterketa egiten da. Ikerketa-txostena amaitzeko, hausnarketei buruzko atal bat aurkitzen da, eta, bertan, aztertutako hiru planoak erlazionatzeaz gain, oraindik interpretatzeko dagoen eta unibertsitateek abian jarri duten agenda batek irekitako aukera-testuinguruarekin lotzen dira.

2. Ezagutzaren dimentsioa erronka globalen aurrean

2.1. Zergatik hasi hausnarketa epistemologikoa eginez?

Justifikatu behar da gainjarritako eta interkonektatutako krisiak (krisi anitzak edo polikrisiak) ez direla koiuntura-krisiak edo dinamika multidimentsionalak erreproduzitzeko moduan izandako doikuntza-akatsak soilik sortuak, tradizionalki garapen-prozesuak deiturikoak. Halaber, lotuta daude errealitatea ulertzeko eta azaltzeko erabiltzen dugun paradigma nagusiaren gutxiegitasuna eta mugak onartzeko erresistentziekin; alegia, gizarteei eragiten dieten arazoetako asko adierazten direnean, —goseteak, indarkeriak, desberdintasunak, gehiegizko ustiapenak, etab.— defizit edo akats politiko edo ekonomikoen bidez azaldu ohi dira, baina ez da kontuan hartzen diagnostikoak eta proposamenak eraikitzeke erabiltzen den ezagutzak berak ere gabeziak dituela. Beste hitz batzuetan, errealitatea interpretatzeko esparruak eraikitzeke modua zehazten duen akats epistemikoa daukagu.

Ikuspegi batzuek akats hori ukatzen dute, erronka globalei aurre egiteko beharrezko erantzun guztiak ez ditugula uste baitute. Ikuspegi horien arabera, dirutan neurtutako aberastasunaren sorreran fokalizatutako garapen-paradigmak errealitatea azaltzeko balio izaten jarraitzen du. Hortaz, beharrezkoa da paradigma-krisi baten aurrean gaudela justifikatzea, eta termino horrek ezagutzari buruzko gure hausnarketaren dimentsiora eramaten gaitu, akademikoki epistemologia deitu izan denera.

Zenbait paradigma zientifiko nagusi dira ez soilik haien azalpen-gaitasunarengatik edo haiei aurre egiten dieten ebidentziarik ez izateagatik, baizik eta indarren korrelazio jakin bat dagoelako eta horien intereserako paradigma hori funtzionala delako. Alegia, dimentsio politikoak ere esku hartzen du indarrean edo zaharkitze-egoeran dagoen paradigman. Izan ere, bizi garen garai honen bereizgarriak dira kontakizun partzialak ez direnak baztertzea, perspektibismo erradikalaren kulturaren alde apustu egitea edo ezagutzaren gaia esparru pribatuari dagokion zerbait dela ulertzea. Neoliberalismoak ezagutza beste merkantzia bat bihurtzen lagundu zuen. Era horretan, epistemologiaren garrantzi politikoa alde batera uzteko joera izan da (Broncano, 2020), akademikoen berezko jargoitzat hartzeagatik.

Baina, krisi gainjarriekin eta konplexuekin zer gertatzen ari den ondo ulertzeko, zer ezagutu dezakegun eta ezagutza nola sortzen den adierazten diguten postulatuak buruzko gogoeta egin behar dugu.

Halaber, hausnartu behar dugu nork ezagutzen duen eta nork ez duen ezagutzen eta orain arte indarrean egon den paradigmarekin zer-nolako mugak onartzen ari garen. Ezinbestekoa da, beraz, hausnarketa epistemologikora itzultzea.

Epistemologia osoa politikoa da, zer den ezagutza, nork dakien eta zer dakien eta nork ez dakien eta zer ez dakien galdetzen dugun heinean. Alegia, are nabarmenagoa da gaur egungoa bezalako unean, ezagutza merkantilizatzeko prozesuaren bidez haren izaera politiko ukaezina erakusten duten fenomeno batzuk gertatu baitira: komunikabideen eta aldizkarien eta

argitaletxeen oligopolioak —baita zientifikoak deitzen direnak ere—; informazio batzuk sekretutzat esplizituki katalogatzea —Snowden edo Assangerengan pentsa dezagun— edo beste ezagutza askoren mendekotasuna, interes komertzialetarako erabilgarritasun eskasa izateagatik; baliabide kognitibo pertsonal eta kolektiboen ustiapen gero eta handiagoa —lehen gorputzen indarra ustiatu zen bezala— kapitalismo kognitibo moduko batean. Broncanok (2020) azpimarratzen duen bezala, kontuan hartu behar da

... ezjakintasunaren ekoizpen sistemiko paradoxiko baten aurrean gaude, eta hori gabe ezinezkoa litzateke desberdintasun eta injustizia sozialak erreproduzitzea. Ezjakintasun horrek pixkanaka-pixkanaka bere beloa zabaltzen du gizartea aldatzeko gehiago ezagutu nahiko genituzkeen gauzen gainean; esate baterako, munduko gauzarik lazgarrienak finantzatzen dituzten eta ikuskapen eta kontrol publikoetatik pertsonak eta korporazioak babesten dituzten funts beltzen irismena eta kokapena; demokraziarekiko mehatxuak eta gero eta mespretxu handiagoa, teknikoki eta kognitiboki eraginkortasunik gabea izatea faltsuki leporatzen baitzaio eta promes gezurtiak zabaltzen baitira, esanez aditu eta agintari gutxi batzuek araututako gizarte autoritarioak alternatiba hobeak izango liratekeela; klima-aldaketaren eta lurraren gaineko giza bizitzaren iraunkortasunaren ezinbesteko

eskakizunak, ezin baitute zibilizazio-aldaketa baten zain egon, ahots gupidatsu bezain idealistek eskatzen duten bezala; gure ezagutza guztiak berrantolatzea eskatzen dute, trantsizio ekologiko baten zerbitzura... (9. or.).

*Gure ezagutzak berrantolatze*ko, epistemologiari buruzko hausnarketa kontuan hartu behar dugu; bestela, funtsezko funtzioetako bat kentzen lagunduko baikenuke. Ezagutza ez da gizaki guztien buruen barruan berdin existitzen dela ziurtzat jotzen dugun gai intelektual eta indibiduala. Aitzitik, ulertu beharko genuke “errealitatearen egitura dinamikoaren” parte den elementu bat dela (Zubiri, 1989). Horren antzekoa da, adibidez, ulertzea osasuna, neurri batean, gorputzeko ahalmen batzuen arabera dela, eta, beste zati handi batean, norberaren bizimoduen eta osasun-sistema sozialetarako sarbidearen arabera. Antzeko zerbait gertatzen da, zalantzarik gabe, biografia pertsonalak dinamika genetiko, kultural, historiko, pertsonal eta sozialen emaitza direla baieztatzen dugunean.

Era berean, ezagutza ez da zerbait abstraktua, iraunkorra eta dinamismo sozialek, politikoek eta kulturek zehaztugabea, guztiz kontrakoa baizik. Oso komenigarria da kontuan izatea alderdi epistemologikoa alde batera uztea, posmoderno eta neoliberal gisa egin genuen bezala —adiera filosofikoan eta adiera sozioekonomikoan, hurrenez hurren— berez epistemologia politikoaren jarrera bat dela, ezagutza eraldaketa sozial eta politikoetarako funtsezko faktoretzat hartzeari uko egitea dakarrelako. Erabakigarria da horrek eman diezagukeenaz gain, botere-desoreka jakin baten adierazpen gisa ere. Ezagutza eliteak bakarrik eskuratzen dituen prozeduren bidez eta espazioetan soilik sortzean, egia esan, epistokrazien aldeko

apustua egiten ari gara demokrazien aldekoa baino gehiago. Kontuan hartzen ez diren jakintzak bazterrean geratzen dira, ikusezin eta gizarteak eraldatzeko alferrikako moduan.

Ezagutzari buruzko hausnarketaren jatorrian subjektuaren ideia aurkitzen da. Zein da subjektu ezagutzailea eta zeintzuk dira horren ezaugarriak? Arrazionaltasuna, modernitateari hasiera emateko. Nori eman diogu azkenean arrazoi hori? Gizabanakoari edo, zehatzagoak izateko, norbanakoaren ideiori. Indibidualismoa ezagutzeko moduko gertaera bat baino gehiago jarrera politiko bat da, alde batera uzten baitira norbanakoa herritar eta pertsona bihurtzen duten baldintza sozial eta politikoa, bere errealitateaz arduratzeko funtsezko gaitasunak kenduaz. Azken finean, beste behin, errealitatearen egituraren dimentsio kolektiboa, soziala eta politikoa ahaztea da —edo ezkutatzea—, izan gizakia gizabanako gisa ulertzeko, izan ezagutza neutral eta objektibo gisa, izan osasuna meritu gisa edo izan beste edozein gai, nola eratzen den errealitatearen dinamismoa kontuan hartu gabe. Normala da ahanztura hori gaur egun egia-ostearen agerpenaren atariko eta baldintza izatea.

Epistemologia, ordea, ez dagokio soilik teoriari, errealitatea praktikara mugatzen ez den bezala. Teoria errealitatearen parte ere bada, ezagutza funtsean praxia den moduan. Soziologiak “errealitatearen eraikuntza soziala” eginda eta, beraz, ezagutzaren eraikuntza soziala ere, paradigma berri bat modu sinesgarrian sartu zuenean (Berger y Luckman, 1968), beharbada ahaztu egiten genuen “gizartearen ezagutza kognitiboa”, gizartearen eraikuntzan ezagutzaren zentralitatea alde batera utzita.



Bi norabidetako elkarrekintza da, elkarren arteko bitartekaritza (Broncano, 2020), gaur egun bistakoa izan arren ezagutza sozialki eraikia dela, gizartea epistemikoki ere eraikia baita, hori kontuan gutxiago hartzen bada ere.

Garrantzitsua da elkarrekiko bitartekaritza horren bi norabideak aintzat hartzea; izan ere, errealitatea azaltzeko soziala dena osatzen duten botere-harremanetan jarri ohi dugu arreta, dimentsio sozial horrek eta hori osatzen duten botere-harremanek korrelatu epistemologikoa dutela kontuan hartu gabe. Eta korrelatu hori ez da harreman horien ondorio hutsa, baizik eta gizarte-erakuntza horretan ezagutza beste indar bat izatearen emaitza ere bada; hau da, gizartearen erakuntza epistemikoa bultzatzen duena.

Arrazoi horiek direla-eta, komeni da dimentsio epistemologiko hori jorratzea ikerketa honen esparruan. Pertsonen eta taldeen ezagutzak eta posizio epistemikoak errealitate sozialaren egitura dinamikoaren gainean egiten ditugun analisisien parte izan behar dute, analisisietan botere-harreman ekonomikoak, sozialak eta politikoak izan ohi diren bezala.

2.2. Interdependentzien epistemologia politikoak eta premiazkoak

Gaur egun, nabarmenago ikusten ditugu interdependentziak eta, horien artean, prozesu guztien eta giza praxien erabateko ekomendekotasuna. Interdependentzia horiek berriak eta bistakoak izatearen eztabaidan sartu gabe, zerbait erradikalagoa denari helduko diogu, giza errealitatearen eraketa sozial eta politikoari. Gizabanakoaren abstrakzio neoliberalak ezin du, azalpen-ahalmenean, probabilitate gutxiko hipotesitik haratago joan, egiaztagarritasunik ez izateagatik. Alderantziz, gizakiak elkarren arteko mendekotasun-multzo batek bereizten ditu, existentziaren garai guztiak eta bizi-dimentsio guztiak zeharkatzen dituenak. Denak emakume batengandik jaiotzen gara, inork ez du berez bere ezagutzaren parte den guztia asmatzen, inork ez du bizirik irauten, zaindua ez bada.

Ezagutza ez da bizitza bera baino gutxiago, interdependentzia ugarien emaitza, ezagutza oro beste batzuek jasotzen baita, eta norbera ez den beste iturri batzuekin etengabe elkarreraginez eraikitzen baita.

Aurrekoa ez da inola ere bateraezina autonomia eta emantzipazio epistemikoen ideia kantiarrarekin; ideia horrek munduko historia modernoaren zati handi bat eratu eta zehaztu du. Ez da bateraezina, ezta ere, dimentsio pertsonal bat dagoela onartzearekin, dinamika sozialek, kulturek, politikoez... zeharkatuta, errealitatea eratzen laguntzen duena.

Hori guztia dela-eta, 2030 Agendak unibertsitate-mailako ikerketa eta irakaskuntzarako planteatzen dituen erronkak jorratzeko, beharrezkoa da hausnarketa epistemologikoa sartzea, bizitzaren iraunkortasuna arriskuan jartzen duen mundua azaltzen duten porrot epistemologikoak eta gizakiaren justizia eta emantzipazioko asmo nagusiak zein izan diren aztertzeko.

Hausnarketa filosofikoa joan den mendearen bigarren erdian bizitako une historiko bereziarekin harrituta geratu zen jada, ulertzean, historian lehen aldiz, gizateria historiarekin benetan amaitzeko aukeraren aurrean kokatu zela (Ellacuria, 1990). Hausnarketa behin betiko eztanda nuklearraren aukeraren aurrean sortu zen. Lehen aldiz, giza ezagutzak espeziearekin amaitzeko zuen ahalmenaz jabetu behar zuen, eta hori gure garaiaren bereizgarri izatera iritsi daiteke, hil osteko baldintza bezala (Garces, 2017). Era horretan, Garcesek bizi daitekeen garaia aipatzen du, irudimenaren kolapsoa, berehalako mehatxu baten xantaiaren mende egoteagatik, etorkizunaz pentsatzeko gai ez dena. Horrek premiazko garai batean jartzen gaitu, edo, hobeto esanda, “denboraren aurka”. “Denboran” izandako kolapsoa ez bezala, gizakiaren eta ekosistemen arteko harremanen emaitza historikoa baita, gatazkatsua eta mehatxagarria (Garces, 2023).

Unibertsitateetan bizitzaren iraunkortasunari buruzko hausnarketa egitea eskatzen dugunean, eskatzen dugu ezagutza sortzen eta ugaltzen duen erakundeetako batek

hori egin dezala, kasu honetan, kontuan hartuz, oraindik ere indarrean dagoen mehatxu nuklearra ez bezala, ekintzarik eza ez dela bizitzaren iraunkortasuna bermatzeko berme bat. Hori dela-eta, oso garrantzitsua da irudimenaren eta ezagutzaren kolapsoa gainditu nahi izatea, kolapso soziohistoriko eta ekosozialaren mehatxua gainditzeko.

Laburbilduz, gure ezagutzarako ulertzeko zailak diren arazoen aurrean gaude. Gainera, arazoak larriak direnez, denbora gure kontra jartzen du. Ekosistemek bizitzaren iraunkortasuna eta ugalketa jasateko eta ahalbidetzeko dituzten prozesuak zenbait muga planetarioren gainezkatzearen aurrean erreakzionatzen hasi dira (Röckstrom et al, 2009; Steffen et al, 2018; Richardson et al., 2023). Halaber, badakigu giza ekintza dela hondamendiaren erantzule nagusia; beraz, aldi berean, erantzukizunak ikertzeko eta itxaropena izateko aukera sortzeko arrazoi bat da.

Sarreran adierazi dugun moduan, lan honen helburu nagusia unibertsitate-eremuan itxaropenerako aukera irekitzea eta zabaltzea bada, batez ere ikerketa- eta irakaskuntza-jardueretan.

Ezinbestekoa da ezagutzari, honaino eraman gaituzten oinarri epistemologikoei eta guztiok salbatuko gaituzten erantzunak eraikitzeke ezagutzak eskaintzen dizkigun aukerei buruzko hausnarketa egitea.

Eta hori soilik egin ahal izango dugu epistemologiaren izaera politikoa ulertuta. Hori errealtatearen egungo egitura dinamikoan funtsezkoa eta ordezkazina denez, ulermen

horrek aukera emango digu injustizia epistemikoak funtsezko elementutzat hartzeko, gizartea eraikitzeke lanean duen eragina erakusteko, eta baita ere gizarte ezberdinetan konpontzen laguntzeko, beren ikuspegietatik abiatuta. Berrosatze epistemologiko horrek botere-harremanak eraldatzeko aukera eman eta horretan lagunduko du, gizartearen hainbat arazorekiko erantzukizunak eta arduradunak erakusteko. Era berean, berrosatze horrek ezagutzaren ikuspegi eta angelu ugariaren arteko elkarrizketa-ibilbideak proposatu behar ditu, hezkuntza eraginkorra izan dadin tolerantzian, eskubideekiko errespetuan, gure egoera biologiko eta ekomendekoaren errekonozimenduan eta errealitatearekiko hurbilketa kritikoetan.

Ingurumenaren aldetik gehiegi ustiatutako eta egiturazko desberdintasun-dinamiek zehaztutako mundu bat ikusten dugunean dauden porroten azalpenaren zati handi bat porrot epistemologikoak dira.

Alegia, historikoki garapen-ereduak eratzeko erabili diren ezagutza-oinarriek eta horien adierazpen sozialek eta politikoek agerian uzten dituzte beren mugak, ditugun krisi multidimentsionalak azaltzeko eta, ondorioz, birbideratzeko.

Hain zuzen ere, eta honekin ondorio nagusi bat aurreratzen dugu, adierazpen sozial eta politiko horiek jada ezagutza sortzeko moduetan txertatuta daudelako, dimentsio sozialak eta politikoak dituen ezagutza berean inskribatuta daudelako. Gai hori ez da txikia, gure garaiko erakunde epistemiko nagusiak, unibertsitateak, dituen erronkak jorratzerakoan.

Ildo horretan, labur bada ere, eta ezagutzen dugunaren eta ezagutu dezakegunaren inguruko hausnarketa nagusiak egiteko asmoarekin, beharrezkoa da honaino ekarri gaituen akats epistemikoa zer den eta nola gertatu den zehaztea.

2.2.1. Akats epistemikoaren jatorria eta izaera epistemologikoa

Epistemologiaren historia ezagutza eraikitzeke erabilitako hainbat dualismoren adierazpenak zehaztu du. Arrazoa eta zentzuak banatzearekin batera —eta horien korrelatuak, arima eta gorputza, forma eta funtsa, edukia eta edukitzailearen aldetik—, iraultza arrazionalistak antropozentrismo moduko bat eratu zuen naturaren eta historiaren (edo gizartearen) ikusketa dual batetik abiatuta. Modu horretan, gizakiaren eta naturaren arteko banaketa ontologikoa egin zen, munduaren ikuspegi organikoa hautsiaz eta ezagutza eta zientzia eraikiz, giza ezagutzak mendera zezakeen natura baten mendekotasun-hipotesia kontuan hartuta. Zatiketa horren funtsezko hipotesia subjektu ezagutzailearen autonomia izan zen, eta horrek kantiar hausnarketa ezarri zuen, iraultza ilustratuari eta arrazionalismoaren nagusitasunari bidea irekiz (zientziak horien gainean eratu ziren).

Beraz, horiek dira honaino ekarri gaituzten oinarriak; horiek gabe ezinezkoa litzateke munduaren matematizazioaren nagusitasuna eta matematizazio horren ikuspegi azaltzea, termino mekanizista eta linealetan. Ezin da azaldu, ezta ere, gizarte-zientzien esparruan, morroi eta mendeko izaera izanda ere, merkataritza eta diru dimentsioan oinarritutako pentsamendu ekonomikoaren hegemonia eta kontratu sozialaren metaforetan eta borondate orokorrean oinarritzen den pentsamendu politikoa.

Jakina, paradigma ilustratuaren premisa nagusiak hegemonikoa izaten jarraitzen duen antropozentrismoaren funtsezko oinarria ziren. Descartesek egiten duen dualismoaren berritzeak ikuspegi sektorial asko sortzen ditu, eta horiek errealitateari buruzko ikuspegi analitikoa konpartimentatzen dute, diziplina ugari sortzearekin batera, errealitatearen zatiei buruzko ezagutza sortuz eta subjektuaren autonomiaren ametsa errepikatuz diziplinen autonomian.

Historiaren ikuspegi linealak aurrerapenaren ideia bera sortzen du, giza arrazoiarekiko fedean eta horren adierazpen gorenean, ezagutza zientifikoa, oinarrituta. Mende eta erdi geroago, bilakaera hori garapenaren ideian eta ondasunen ekoizpenean oinarrituko da, dirutan neurtuta, eta historiaren ikuspegi lineal horrek eskatzen duen premisa jasoko du, hazkunde mugagabe eta iraunkor bat izateko beharrarekin, errentaren aldetik zenbatuta.

Mundua ulertzeko eta interpretatzeko paradigma nagusiaren urritasunak nabarmentzen ahalegindu dira hainbat diziplina aurreko hamarkadetan. Bereziki, planetaren mugez arduratzen den ezagutzatik. Funtsezko mugarri bat Meadows et al. (1972) testu klasikoaren argitalpena eta haren segidako berrargitalpenak izan dira; izan ere, materialen kontsumoaren hazkunde esponentzialetik eta horren ondorioetatik eratorritako proiektzioak zituzten hainbat eszenatoki planteatu zituzten. Jada gure mendean, aipatu behar da, geologoen, biologoen,

kimikariek eta Stockholmeko Erresilientzia Zentroak babestutako beste ezagutza zientifiko batzuek osatutako diziplina arteko logika batetik, nola analisi-esparru bat ezartzen den, bizitzaren iraunkortasunerako funtsezkoak diren bederatzi planeta-ziklok mugatutako planeta-mugetan oinarritua (Rockström, 2009). Analisia egiteko esparru berri horretatik abiatuta (planeta-errealitateari modu sistemikoan erreparatuta), prozesu sozial eta ekonomikoak azaltzen dituzten teoriak prozesu horien ezinbesteko oinarri materiala eta energetikoa integratzeko erronkari aurre egin behar diote. Munduaren ikuspegi (eko)sistemikoa haren partzelazio analitikoan oinarritutako teorietan integratzeko erronka epistemologikoak definitutako garaia dugu aurrean.

Erronka ez da gertatzen lehen azalpen-iturri gisa baztertuak izan ziren edo eraikuntza teorikoan kanpokotasuntzat jo ziren dimentsioak gehitzeagatik soilik. Erronkak, orain, esparru epistemologiko berri batera bideratzen du, errealitatearen izaera multidimentsionala eta dinamikoa ulertze eta integratze aldera.

Ezagutzan jarri izan den fokuak, gaur egun, objektua osatzen duten interdependentzietan eta interakzioetan arreta jartzea eskatzen du, objektu horren esentzietan eta definizioetan baino gehiago. Era horretan, beharrezkoa da intermendekotasunei buruzko hausnarketa epistemologikoa egitea; hau da, ezagutzeko egintzaren beraren mendekotasunak berak kontuan hartzen dituenak.

Hemen ezinbestekoa da aipatzea Ekonomia Ekologikoaren sorrera zientzia ekonomiko tradizionalaren pentsamendu disidentearen eskola gisa, potentzial teoriko izugarriarekin, erakunde aldetik ahultasuna izan arren. Ez da diziplina edo ekonomiaren zati bat, baizik eta jarduera ekonomikoaren eta planetaren oinarri materialen arteko interakzioetan oinarritutako pentsamenduaren espazio interdiziplinar bat sortzea. Georgescu-Roegen-en (1971) lanak iraultza epistemologikoa dira; izan ere, jarduera ekonomikoaren analisisan magnitude biologikoak, fisikoak eta kimikoak hartzen dituzte kontuan, entropia baxuaren (baliabide naturalak) eraldaketa goi entropian (hondakinak) aztertuta. Beraz, termodinamikak eragindako aurrerapenak funtsezkoak dira ekonomia (ekologikoa) ezagutzeko. Baina hau ez da ekarpen horren azterketa xehatua egiteko lekua, nahiz eta funtsezkoak izan akats epistemologikoaren irismena eta sakontasuna ulertzeko, kontuan izanik oraindik ere izaten jarraitzen duela pentsamendu ekonomiko klasikoak hegemonikoa izaten jarraitzen duen heinean, pentsamendu integratzaile mota hori eragin gutxiko espazioetara baztertuz. Hala ere, azken urteetan, postulatu horien inguruan eztabaida irekiagoak sortzen ari direla nabari da, ziurrenik, bizi dugun krisi sistemikoaren eta anizkoitzaren ondorio gisa. Espainian, aipatzekoak dira beren garrantzia dela-eta Martinez Alier, Naredo, Fernandez Duran, Herrero, Carpintero, Riechmann, Bermejo eta Gonzalez-Reyesen obrak, besteak beste, pentsamendu ekointegratzaile hori aldarrikatzeagatik.

2.2.2. Ekonomia baten nagusitasuna, akats epistemikoaren produktu eta bilakaera gisa

Ezagutzeko egintzak mendekotasun ugari ditu, eta, horien artean, azpimarratzekoa da, haren garrantzia eta lan honetako aztergaiarekin duen lotura direla-eta, ezagutzaren sorreraren eta haren instituzionaltasunaren arteko harremana. Gai hori funtsezkoa da aurrean ditugun arazoak ezagutzeko, ulertzeko eta azaltzeko egungo zailtasun epistemologikoei buruzko hausnarketa nabarmentzearren.

Gai hau hurrengo kapituluan zehatz-mehatz jorratuko badugu ere, hemen adierazi behar da, horren ondorio epistemologikoak direla-eta, gizarte-zientziek azken hamarkadetan izandako bilakaerak aldaketa handia eragin duela sortzen duten ezagutzaren kalitatea definitzeko moduan. Loorbach eta Wittmayer-ek (2023: 4)⁴ oso grafikoki adierazten duten bezala, “1960ko eta 1970eko hamarkadetan gizarte-zientzietako zientzialari asko konprometituak, idealistak eta batzuetan aktibistak baziren ere, denborarekin haien diziplinetara bildu ziren eta kalitate akademikoa natur zientzien antzera definitzen hasi ziren: objektiboa, deskriptiboa eta enpirikoa. Ikerlariak ez dute ikerketa-helburuarekin konpromisoa hartu behar, baizik eta ezagutzak behatu, aztertu eta formulatu behar dituzte, beste batzuek beren erara erabil ditzaten edo ez ditzaten”. Bilakaera horrek solving problem theories deiturikoen nagusitasuna ezarri du gaur egun (Cox, 2013), eta horren ondorio nagusia da garai bakoitzean errealitatea eratzen duten botere-harreman partikular eta historikoak aldatzera bideratutako ezagutza sortzea eragozteak.

XX. mendearen bigarren erdialdetik gaur egunera arte, ezagutza zientifikoak eta, bereziki, gizarte-zientziek sortutakoak bilakaera izan du, nazioarteko botere gehien zuten herrialdeetan ongizate-estatu, burokrazia eta eredu ekonomikoak hedatzearekin batera. Unibertsitateak ezagutza, kontzeptuak eta aurkikuntzak garatu zituen, eredu horiek aurrera eramaten zituzten gomendioak ezarriz (Loorbach eta Wittmayer, 2023); modu horretan, ezagutzaren sorreraren eta aplikazioaren artean transferentzia linealeko eredu bat ezarri zen, eta ezagutza hutsaren eta ezagutza aplikatuaren arteko bereizketa zorrotzean oinarritzen zen.

Ez dugu ezer deskubritu gizarte eta ekonomia zientzien esparruan pentsamendu-eskola baten nagusitasuna izatea egungo planetaren gainezkatzearen jatorria izan dela baieztatzean, horren mehatxu eta ziurgabetasun eta guzti.

Ekonomia neoklasikoaz ari gara; izan ere, gizartearen garapena azaltzen duen elementuei buruzko funtsezko postulatuekin, ezagutza-esparru zabaldia eta onartua osatu baitu, ase arte. Zehazkiago, inguruko munduko errealitatearen beste edozein dimentsio egunero sakrifikatzeraino, bizitzaren iraunkortasuna ematen duten oinarri materialak suntsitzeko aukera izateko amildegiraino ere.

Modu horretan, zientzia ekonomikoaren eskola neoklasikoko funtsezko postulatuek lortu dute hazkunde ekonomikoaren nozioa, logia instrumental hutsetik, aurrerapenaren eta ugaritasunaren eskaintza nagusi gisa kokatzea, “eragiten dituzten kalte sozial eta ekologikoei begiak itxiz edo zerbait

normala edo saihestezina bezala onartzen lagunduaz” (Naredo, 2022, p. 245). Gertaera horrek argi eta garbi erakusten du gure gizartearen aurrerapen-aukerak nola definitzen ari garen, errealtatearen ezagutza guztiz erredukzionista bat erabilita. Era horretako ezagutza bat nagusi izatea berez arazo epistemologikoa eta politikoa da. Zientzia ekonomikorik estandarrenaren baieztapen eta postulatu nagusiak onartzeak gizartearen helburuak eta xedeak birdefinitzeko aukera eragozten du, hazkunde ekonomikoa helburu nagusitzat hartzen ez badute, eta, ondorioz, gizarteak eraldatzeko aukerak larriki mugatzen ditu. Gaur egun, politika hazkunde ekonomikoan oinarritutako postulatuaren mende dago nahitaez, eta horrek Nazio Errenta Gordina (NEG) bezalako adierazleak zehazten dituzten lurraldetik kanpo ezin dela politikoki pentsatu adierazten du —hots, errealtate gisa eraikitzen du—.

Zientzia ekonomikoaren korrante zehatz batetik eraikitako ezagutzara iritsi gara, eta hori era askotara azal badaiteke ere, guztiek nagusitasun horren izaera epistemologikoa islatzen dute. Ildo horretan, Naredok (2022) sistema ekonomikoaren eta sistema politikoaren egungo ikusmoldeak historikoki eratu dituzten kasuen kateatzea azpimarratzen du, ekoizpenaren eta kontratu sozialaren metaforetan oinarrituta. Baina metafora horien eta haien balio pseudozientifikoaren azterketa kritikoa egitea beharrezkoa eta egokia da, Naredok (2022) zehatz-mehatz egiten duen bezala, gizartearen aurrerapen gisa ulertzen dugunaren prozesuak sintetizatzeko gaitasuna desmitifikatzeko helburuarekin.

Pentsamendu ekonomiko neoklasikoaren nagusitasuna azaltzen duen prozesu osoko ideia nagusietako bat da prozesu sozial guztien merkantilizazio progresiboa, zentzurik zabalenean, eta horrek, aurrerago ikusiko dugun moduan, ondorio garrantzitsuak ditu ezagutzaren instituzionalizazio unibertsitarioan.

Merkantilizazio-prozesuan, zerbaitegatik da hori bizi-prozesuak merkataritza bidez jorratzen jarraitzen duen sistema kapitalista baten azken apustuetako protagonista. Naredok iradokitzen digun bezala eta guretzat jorratzea beharrezkoa denez, zenbait kontzeptu eta metaforma desmitifikatzeko prozesua ezin da osatu halako nahastea zein baldintza epistemologioko ahalbidetzen duten eta, neurri batean, azaltzen duten hausnartu gabe.

Are gehiago, zientzia ekonomikoak beste ezagutza batzuen gainean duen nagusitasuna pentsamendu-eskola zehatz baten nagusitasuna da egia esanda, eskola neoklasiko deiturikoak garatutako ikuspegiarena, eta horren bilakaera moneta-teoria gisa. Ikuspegi epistemologikotik begiratuta, ikuspegi horrek errealitateko eremuak desagregatzen dituen mugimendu batera garamatza baita ere, alderdi teorikoa duen sinplifikazio bat egiteko. Beste behin, diziplina-ezagutzak errealitatea zatitzen du, ideia sinplifikatua eta hezkuntza-erakundeek, erakunde politikoek eta mediatikoek xurgatzeko gaitasun handiagoa izatea sustatzeko. XX. mendean zehar, zientzia ekonomikoaren eraikuntza ezagutzaren historiako eta ingurune politiko eta instituzionalarekiko interakzioen gertakari zirrargarria

da (Tribe, 2022). Era horretan, ezagutzaren eta erakundearen arteko harremanek garrantzi handiagoa izan dute guztiz epistemologikoak diren gaiek baino, hots, errealtatearen berri emateko teoriek duten gaitasunak baino.

Testuinguru politikoa eta instituzionala erabakigarria da diziplina- eta zientzia-mailako deriba ulertzeko, baina bi alderdiak hausnarketa epistemologikoan sartu behar dira. Alegia, epistemologiak dimentsio politikoa du, baldin eta onartzen badugu munduaren esperientziaren hausnarketa isolatuak, hain zuzen ere, onarpen dualista kartesiarraren bidez sortutako errore bat direla; izan ere, onarpen horrek aukera ematen du subjektu arrazionalak esperientziarekiko duen autonomian pentsatzeko. Gertaera horrek botere espezifikoa ematen dio arrazoiari, errealtatetik bereizteko, hortik abstraitzeko. Eraikuntza teoriko zintzoenек bete beharreko hipotesiak zeintzuk diren aitortzen dute, edo aldagai edo dimentsio jakin batzuk kontuan ez hartzeko arrazoiak argudiatzen edo azaltzen dituzte. Baina denborarekin, kontuan hartu gabekoa ahanzten dugu, haren kontingentzia, eta, beraz, eraikitako errealtatearen parte izateari uzten dio. Horrela gertatu da oinarri ekologiko materialekin eta patriarkatuarekin, adibidez, hazkunde ekonomikorako eta aurrerapenerako egiturazko bi elementu erabakigarri izan baitira, baina haien aldagaiak —planeta-mugak, etxeko lanak eta zaintza-lanak, lan komunitarioa, gizarte-loturak— ez dira sartzen teorian jasotako eremuetan.

Naredoren hitzetan (2022), duela hamarkada batzuk hasi ginen paradigma ilustratuaren ezaugarriak eta errealtatea ulertzeko, azaltzeko eta eraldatzeko zituen mugak deskribatzen. [1. Irudian](#), modu sintetikoan adierazten da paradigmen arteko igarobidea,



eta errealtatea osatzen duten prozesu multidimentsionalen erabateko ekomendekotasunaren paradigma integratzaile berria izan zitekeenaren zenbait elementu irudikatzen laguntzen du. Eskema hau hausnarketa kritikoaren eta beharrezko irudimenaren orientabide moduan erabil daiteke.

Pentsamendu ekonomikoaren eskola neoklasikoaren nagusitasuna ez da soilik, azken finean, erakundeen eta politikaren arloko botere- eta pribilegio-harremanen arazoa, baizik eta hobeto ulertuko dugun arazoa, kontuan izanik gure ezagutzan soilik pentsa daitekeela epistemologia politikoaren ideiatik abiatuta. Zatika ikus dezagun. Lehenik eta behin, akatsaren izaera epistemologikoari eutsi diezaiozun, ondoren, pentsamendu hegemonikotik ihes egiteko lerroak erakutsiz agertzen diren teoria kritikoak adierazteko. Jarraian, injustizia epistemikoaren kontzeptuari buruz eta horrek ezagutza kritikoa, kokatua eta egungo erronketara egokitua eraikitzeke duen garrantziari buruz hausnartu dezagun.



1. IRUDIA

PARADIGMA ILUSTRATUA PARADIGMA EKOINTEGRATZAILEAREN AURREAN, NON GAUDE?

ITURRIA: NAREDOTIK EGOKITUA (2022), 254-5 OR.



2.3. Epistemologia kritikoak errealitatearen dimentsioak integratzeko

Garapen-ereduei buruzko eztabaida soilik eztabaida ideologikoa edo printzipio politikoen ingurukoa dela pentsatu ohi dugu. Egia da ideiek eragin oso garrantzitsua dutela eredu sozialen eta ekonomikoen eta horien bilakaeraren hedapenean, baina dimentsio epistemologikoari erreparatzen ez badiogu, errealitatea murrizten ari gaitezke, eraldaketarako borondateak eskatuz, eta, egia esan, behar dena da ikasitakoa alde batera uztea eta kritikoki hausnarketa egitea, errealitatea hobeto ezagutzeko.

Egungo garapen-ereduaren oinarriak eta zutabeak aldatzera bideratutako ezagutza behar izateak eskatzen du gure garaiko indarrak eta dinamikek sorrarazi dituzten egitura historikoak zalantzan jartzen ez dituzten hurbilketa teorikoak argi eta garbi gainditzea.

Alegia, “arazoak konpontzeko” esparruak problematizatzen ez dituztenak, ezagutu eta jakin dezakegunaren mugak zalantzan jartzen ez dituztelako, eta horien aurrean “teoria kritikoek” alde egin behar dugu (Cox, 2013). Oinarri batek zatiketa horri eusten dio: teoria guztiek helburu bat dutela eta termino politikoetan adieraz daitezkeen interes jakin batzuk lortu nahi dituztela.

Azken finean, ezagutzaren izaera politikoa berreskuratu eta agerian utzi behar dugu, dimentsio hori kontuan hartuta eta, beraz, demokraziarekin duen harremana argituta. Horretarako, demokraziaren balio epistemikoa zein den

galdetu behar dugu (Broncano, 2020); hau da, demokraziaren ideia berak une historiko bakoitzean ezagutza zientifiko hegemonikoaren eraginkortasunarekiko duen mendekotasuna kritikoki birpentsatzea, erronkak konpontzeko. Beharbada, epistokraziak eraikitzen ari gara, herrien, ustezko subiranoen, esku utziz, eraturako boterearen eta eraturako botererako eskolei eta pentsamenduei erantzuten dieten sistema politikoak desafektatzeko eta inpugnatzeko argudioak soilik.

Zaila da Unibertsitateak modu eraginkorrean laguntzea aurrean dugun errealitatera egokitutako ezagutza sortzen, oinarri epistemologikoak izaera politikoan birpentsatu gabe.

Ez da ideia hain originala edota garaiz kanpoko. Egia esan, duela hamarkada batzuetatik hona, iraultza epistemologiko egoki bat sortzen hasi zen, herabeki bada ere, pentsamendu konplexu eta aldi berean integratzailearen oinarriak sortzeko. Errealitatearen interdependentzia nabarietako gero eta nabarmenago aurre egin diote zientzien zuhaitz oso hostotsu eta adartsuan diziplina bakoitzaren neurtezintasuna lortu nahi izan duen ezagutzari. Horiek guztiek azalpen-autonomia eskuratu nahi izateaz gain, aldi berean, ezagutzaren misterioaren aurreko arrotetik sortutako dualismo originalaren mende daude, gehiago edo gutxiago. Jada azpimarratu dugu planeta-mugen gaineko azterketek duten diziplinarteko izaera. Muga horiek kontuan hartuta, gure garaiko pentsamenduaren erronka nagusia osatzen da. Ariketa hutsala da errealitaterako egungo hurbilketen oinarriak birpentsatzen saiatzea, akats epistemikoei eta tradizioak eta diziplina-bilakaerak ezagutu daitekeenaren eta ez daitekeenaren artean ezarritako mugei buruzko hausnarketa sakona egin gabe.

Ezin da ukatu azken hamarkadetan antzeko zerbait gertatu ez denik, azterketa edo teoria kritikoak sortu zirenetik, bereziki gizarte-zientzietan, hausnarketa konstruktibista eta estrukturalistek bultzatutako aldaketa epistemologikoaren ondoren. Dagoeneko eskola eta ikuspegi ugari ari dira aurka egiten, jakintza eta ezagutza kontrahegemonikoak sortuz. Izan ere, arrastaka dakarkigun akats epistemikoaren ondorioz sortutako ontologia materialista, arrazionalista eta indibidualistari aurre egiteko ikuspegi epistemologiko berriak jorratzen dituzte. Besteak beste, generoaren ikuspegia eta interseksionalitateari buruzko azterketa feministak, jada aipaturiko prozesu ekonomikoen ingurumen-arloko iraunkortasunaren ikuspegia, zenbait paradigma estrukturalista eta postestrukturalista eta liburutegi kolonialarekin amaitzeko azterketak deskolonializatzeko proposamena berrikuspen epistemologiko kritikoak dira, pentsamendu hegemonikoaren ihes-ildoak, eta isilarazteko eta ikusezin bihurtzeko duten erresistentziaren testigantza ematen dute.

Azken finean, onartu behar dugu, besteak beste, feminismoa, postkolonialismoa, ekologia politikoa eta ekonomia ekologikoa akats epistemikotik ihes egin eta hori gainditu ahal izateko irekitasunak direla, arrazoiaren eta munduaren fikziozko banaketan eratuta, dimentsio bakarreko ontologia eta ontologia arrazionala onartzera bultzatu baikaituzte, arrazoi abstraktu eta idealizatu batekin ederki asko objektibo bihur daitekeenera.

Eta, horrela, despolitizatua, izaera politikoa alde batera utzita aurkezten da, baina bere izaera zuria, iparraldekoa, mendebaldekoa eta elitista azaltzen du.

Hain zuzen ere, isilaraztearen eta ikusezin egitearen problematikaren aurrean, ikuspegi batzuek ezagutza kritikoa sortu dute postulatu feministetatik, esparru epistemologiko hegemonikoetan jaso gabeko dimentsioak erakutsi baitituzte. Gaur egun arte zientzia-arloan ikusezinak izan diren kategoriak sortu dituzte, zaintzak, ugalketa-lana, ordaindu gabekoak duen balioa edo gaitasunak ahalduntzeko prozesuak bezalako funtsezko prozesuak azaltzen dizkigutenak. Gainera, horren dimentsio anitzeko izaera berresten dute, errealitateen eraketan interseksionalitatearen kontzeptuarekin lotura duena, eta ekonomia, politika, gizartea eta munduari buruzko begirada berriak ematen ahalegintzen dena. Modu berean, ezagutzaren aurreko kritika dekolonialak eraikuntza epistemologikoko prozesuetan eta ezagutzaren deribetan dauden botere-harremanak berrikustera gonbidatzen gaitu, unibertsaltasun-helburuetan. Hori dela-eta, baita ere pentsamendu bioekonomiko baten sorreran gaude, eta, diziplina ezberdinen bidez, oinarriak eta kategoriak ematen ahalegintzen da gure artean erlazionatzeko nahiz errealitatea eta mundua eraikitzeke moduak birpentsatze aldera.

Duela urte batzuetatik hona, ikerketa-zentro batzuetan ahalegin kritikoak egiten ari dira, akademiako pertsonak akademiatik kanpo ikerketa egiten duten pertsonekin elkartuta ezagutza batera sortzeko. Modu horretan, ezagutza-mota ezberdinak integratzen saiatzen dira, errealitatea analitikoki deskribatzean oinarritutako ikerketa tradizioaletik haratago, aldaketa

sozial demokratikoa eta emantzipatzailea lortzeko oinarriak finkatzeko asmo esplizituarekin, ingurumenaren dimentsioa modu justu eta iraunkorrean integratzearren. Rotterdamgo Unibertsitateko kolektibo ikertzaileek “ikerketa eraldatzailea” deitzen diete ahalegin horiei (Loorbach eta Wittmayer 2023), eta ikerketa tradizioaletik bereizten dute, narratiba eta ikuspegi ezberdinak aztertzen ahalegintzeagatik, halako ezagutza pluralista, integratzailea eta jendearen bizitzan eredu eta proposamen teorikoek dituzten inpaktuak ulertzeko modukoa emateko.

Hortaz, diziplina anitzeko eta diziplina arteko praktiketan aurrera egin behar da, baita diziplinaz haraindiko ezagutza lortzeko ere, oinarri epistemologikoak ezagutza-mota berriak kontuan hartuta berreraikitze eta birdefinitzeko beharra bere gain har dezan. Gainera, horiek akademiaren eta beste ezagutza-mota batzuen arteko harremanean oinarritu behar dute, trantsizio kritikoei aurre egiteko duten ahalmen eraldatzailea aitortuz.

Kritika feministarekin eta dekolonialarekin gertatzen den bezala, diziplinaz gaindiko erronka ez da agortzen akademiako pertsonen eta beste ikerketa- eta ezagutza-mota batzuetakoen arteko elkarrizketak deituta. Irakurketa kritiko horien funtsa ulertzea eta kontuan hartzea ez da konpontzen aipatzen dituzten dimentsioen errekonozimendu hutsarekin, zientziaren oinarri epistemologiko tradizioaletan txertatzen duten kritika erradikala onartu gabe. Proposamen horiek, diskurtso

eta narratiba berriak sortzerakoan gehiago edo gutxiago kontuan har badaitezke ere, ez dira erradikaltasunean ulertuko, mendeko epistemologietatik, baztertutakoetatik edo besterik gabe ikusezin bihurtutakoetatik datozela aintzat hartu gabe. Bidegabekeria epistemikoaren historia luze eta sakon batean aurrean gaude, eta hori soilik uler daiteke epistemologiaren, edozein epistemologiaren, izaera politikoa aitortuta, teoria kritikoak funtsean bereizten diren modu berean, horien izaera kokatua eta asmo politikoa aitortzen baitute.

2.3.1. Injustizia eta mendekotasun epistemikoak ezagutza eraldatzaile baterako

“Injustizia epistemikoa” terminoa Miranda Fricker (2007) filosofoak sortu zuen, eta ikuspegi feministak epistemologia politikoari buruzko hausnarketan aurkeztea adierazten du. Terminoak, Frickerrek (2017, 2) berretsi bezala, “bidegabekerien mota bereizgarri bat mugatzeko aukera ematen du; hau da, subjektu epistemikoa izateagatik, pertsona batek bere burua inozoki degradatua edo kaltetua ikustean gertatzen diren kasuak”. Horrek funtsezko bi ondorio ditu: batetik, diskriminazio-modu zuzena izatea, ezagutza txikiagoa duen horren gaineko aurreiritziak funtzionatzeagatik, eta, bestetik, hori ulertzeko modu horren ondorio negatiboak beste dimentsio ez epistemiko batzuetara hedatzea, diskriminazio gehigarri bat izanik.

Frickerrentzat, garrantzitsuena, eta injustizia epistemikoa pertsonen arteko harremanen barruan eragindako beste injustizia batzuetatik bereizten duena, asmorik ez izatea da; alegia, subjektu baten sinesgarritasunari buruzko eztabaidetatik edo beste edozein judizio arrazionaletik inola ere ez datozen aurreiritziak dira. Eta hori judizio epistemiko inozoaren

nolabaiteko akats bat da, testigantzazko bidegabekeria eragiten duelako. Zergatik dute sinesgarritasun gutxiago edo lekukotasun-balio gutxiago gizabanako batzuek esaten dutenak entzuten dutenen ezagutzan eragiteko? Adibidez, pentsa dezagun zenbat aldiz ez diren aintzat hartzen jatorrizko biztanleek beren lurralde edo bizimodu tradizionalen defentsan, establishment politiko eta instituzionalak lagundutako konpainia multinazionalen erasoen eta haien makroproiektuen aurrean egiten dituzten eskaerak eta salaketak. Bi ikuspegi horien arteko gatazka-oinarriak onartu ahal izateko gai izan arren, askotan, nazioartean onartutako estandarrak dituzten talde independenteek egindako ingurumen-ebaluazioak eskatzen ditugu. Zein iritzirekin ematen diegu sinesgarritasun handiagoa txosten horiei eta, beraz, egiten dituzten subjektuen testigantzei?

Injustizia epistemikoaren kategoria baliagarria da mugatuta eta espezifikoki mantentzen bada, pertsonen arteko harremanetan ikusten ditugun eta beren sailkapenak merezi dituzten manipulazio bidegabeekin identifikatu gabe. Modu horretan, gure bizitza epistemikoetako dimentsio etiko eta politiko ezberdinak pertsonen arteko harremanen bidez ere aintzat hartzen ditugu (Fricker, 2017).

Injustizia epistemikoak aukera ematen digu testigantzen diskriminazioa hobeto ulertzeko, egia epistemologikoaren printzipio gisa, eta hori ez soilik pertsonen arteko harremanen eta horien diskriminazio-adierazpen ugarien esparruan, baizik eta baita ere nahita egin gabeko diskriminazio-ekintza hori justifikatzen duten aurreiritzietan oinarritutako egiturazko injustizia moduan.

Gehien errepikatzen direnak eskema eta ikuspegi arrazistak, sexistak eta klasistak medio gertatzen dira. Askotan, aurreiritzi horiek ezagutza sortzeko espazioetan arauak, erabilerak eta ohiturak ezartzean gauzatzen dira, injustizia epistemikoa zehaztuz eta finkatuz. Medinak (2020) “entzumenaren egitura” kontzeptua garatu du, injustizia epistemikoaren printzipioa objektibatzen duten gailuak eta mekanismoak erakusteko, presentziaren araudietan ezkutatzeke eta bidegabekeriaren normalkuntza bultzatzen duten printzipioak eta ohiturak ezartzeko.

Ikerketa-jarduerak injustizia epistemikoaren normalkuntza horren kontrako jarrera hartu behar du modu esplizitu eta aktiboan, diziplina-zeharkakotasuneko elkarrizketetan errepika ez daitezen gaur egun ezagutza akademikoa eta unibertsitarioa beste ezagutza-mota batzuen gainetik lehenesten duten botere-harreman desberdinak.

Ezagutza-mota ezberdinak errekonozitzerakoan —eta, beraz, subjektu epistemologiko ezberdinak errekonozitzean—, aldaketa sakon horri aurre egiteko, Loorbach eta Wittmayerrek (2003) arazo nagusien nahiz horiek erreproduzitzen dituzten ikuspegien, egituren eta sistemen gaineko erreflexibitatea eskatzen dute.

Epistemologiak, pentsamendu feministatik begiratuta, azpimarratu du ezagutza kokatzen dela gizarteak eta haien interpretazioak eraikitzen laguntzen duten materialtasun, aukera eta ibilbide komun batzuetan. Ezagutzaren kokapen erradikal horrek nahas gaitzake ezagutzaren autonomiari eta

egiazkoa izateko duen gaitasunari dagokienean. Ildo horretan, Sandra Hardinge (1991) “pentsamendua bizitza baztertuetatik ateratzea” iradokitzen du. Ezintasunaren esperientziarekin hasi eta gai filosofikoak planteatzen dituela erakustea. Hori izan zen injustizia epistemikoaren bultzada fenomenologiko nagusia, eta, horregatik, garrantzitsua da errealitateari buruzko edozein ezagutza, gizarte-filosofia zentzu zabalean eraikitzeke edozein ahalegin, pertsonen artean gertatzen denaren kontakizun batetik abiatuta egitea (Fricker, 2017).

Hausnarketa epistemologikoan, mendekotasun epistemologikoa bere izaera politikoaren ondorio gisa ezarri eta aitortu behar dugu.

Gai hori luze eta zabal jorratu izan da Kantek berak pentsamendu epistemologiko modernoaren zutabeak ezarri zituenetik. Subjektuaren existentzia oinarritutako ezagutzaren autonomiaren (Ilustrazioaren testuinguruan, Kantek sapere aude!⁵ ospetsua aipatzen du) eta subjektua munduarekiko eta besteekiko antagonismoan bakarrik existitzearen egiaztapenaren arteko tentsioa aipatzen ari da, Judizioaren Kritikan ezartzen duena autonomiaren mugak eta ondorengo dialektika hegeliarraren jatorria erakutsiz.

Geroztik, autonomia eta mendekotasun epidemikoek pentsamenduaren bilakaera egin dute. Interpretazio liberalek subjektu independente eta isolatua jarriko lukete erdigunean, hurbilketa zientifiko askotan gertatzen den moduan (jokoaren teoriak edo aukeraketa arrazionalen teoriak oso modu nabarmenean). Bestalde, interpretazio komunitaristek subjektuaren mendekotasun soziala azpimarratuko lukete,

subjektu epistemikoaren nozioa gizartera eramanez (horrek ikuspegi deterministak ere ekarri ditu, eta, azken finean, ez nolabaiteko inozokeriarik gabe; gaur egun, askok “adimen kolektiboak” eta teknika demoskopikoetan oinarritutako beste ezagutza-mota batzuk direla esaten dute, komunitate batek iritzi-azterketa batean oinarrituta gai bati buruz pentsatzen duena baieztatzen denean, adibidez).

Ildo horretan, dikotomiaren irtenbidea munduaren ardura hartu beharraren ideia dela dirudi, ezagutza ekologia batetik pentsatzea. “Agentzia epistemikoa munduarekin eta besteekin banatzen bada, mendekotasuna eta autonomia modu kooperatiboan pentsa daitezke, nolabaiteko espiritu ekologikoan” (Broncano 2020: 158).

Beraz, ezagutza kooperatiboaren eta espiritu ekologikoaren gaineko ideia hori kontuan hartuta, zientzia planetan eta planetarekin eta gizartean eta gizartearekin integratuko duten postulatu berriak ezar daitezke.

Ezagutza sortzeko modu horrek erabat bultzatzen du ezagutza kokatzeko beharra, erresistentziaz sortzen diren ahotsak eta ezagutza artatu beharra, haren elkarrizketa transdiziplinarra eta izaera kritikoa eskatzeko beharra, asmo eraldatzailearen adierazpen gisa.

Laburbilduz, ezagutzaren teorien oinarri izan diren postulatuak buruzko hausnarketa egitea proposatu dugu, modernitateaz geroztik gure nozio zientifikoek izan duten bilakaerak akats epistemiko batzuk eragin dituela eta horiek prozesu multidimentsionaletan, soziopolitikoetan eta historikoetan

erantzukizun-kuota dutela ulertzeko. Hausnarketa epistemologiko politiko bat eginda, hobeto ulertzen ditugu akats epistemiko horiek eta duten garrantzia, gizartea eta bere bilakaera ere epistemikoki eraikitzen direla ulertzen laguntzen digun heinean.

Epistemologia politikoaren nozio horrek berak ezagutza kokatu baten alde egiteko aukera ematen digu, eta horren asmoa eta helburua interes politikoen terminoetan ere adieraz daiteke. Ezagutza horren oinarrian daude egitura sozial, ekonomiko eta politikoei eusten dieten teoriekiko hurbilketa kritikoak. Nozio berak injustizia epistemikoa eta mendekotasun epistemikoa bezalako fenomenoak ere argitzen dizkigu, eta bi gai horiek dakiguna modu kritikoa birpentsatzera eramaten gaituzte, ikasitakoa desikasten saiatuz, historikoki eta politikoki ezarritako botere-irizpideetan oinarritzen baita.

Aipatzen dugun akats epistemikoa gainditzeko alternatiba da, hain zuzen ere, bidegabekeriak kritikoki agerian uztea, praxisean errealitatearen izaera elkarren mendekoa eta ekodependentea islatuko duen ezagutza hautatzeko.

Ezagutzaren postulatuekin gertatzen dena errealitatearen bestedimentsio batzuetan ere gertatzen da, hots, politikan eta haren instituzionaltasunean, eta horiek ere kritikoki aztertu beharra daude, pertsonen arteko bizitzetan nola intersektionatzen eta eragiten duten ikusteko, hurrengo epigrafeetan egingo dugun moduan. Unibertsitate-instituzionalitatean sortu diren egiturak aztertzen aritzen dira, eta eragina dute gaur egun ikerketa- eta irakaskuntza-praktikak erreproduzitzeko moduan nahiz ikasgeletako jardunean.

3. Egiturazko dimentsioa: erronka politikoak, instituzionalak eta pertsonalak

Nahiz eta hemen azalpen-behar bat dela-eta bereizita planteatu, komeni da adieraztea hausnarketa epistemologikoak, epistemologia politikoaren aldetik, korrelatu politikoa duela akademiaren eremua zehazten duten egiturak izenda daitezkeenari dagokionean. Alegia, Unibertsitatearen esparruan ezagutza zientifikoa sortzera, hedatzera eta transferitzera bideratutako politikak eta erakundeak.

Ondorioz, epistemologiaren eta unibertsitate-sistemaren egituraren arteko erlazioa mendeetan zehar eraikitako harreman dialektikoa bezala ulertu behar da. Gizarte-zientzien kasuan, “arkitektura mental eta epistemiko” hori Unibertsitatea antolatzeke moduarekin berrelkartzen da (Vallaes, 2022), eta unibertsitate-egitura zehazten du, eta horrek, aldi berean, egungo diziplina-logika epistemologikoa sendotzen du.

Hortaz, aurreko atalean jorratutako gai epistemologikoek, haien ezaugarriek eta ikerketa-, irakaskuntza- eta transferentzia-praktiketan eta -emaitzetan dituzten ondorioek sistema zientifiko eta unibertsitarioko elementu ezberdinen gaineko hausnarketarekin osatzea eskatzen dute.

Elementu horietako batzuek nabarmen zehaztu dute Unibertsitatea bereizi duen deriba kognitiboa eta, bereziki, bizitzaren iraunkortasunak izan duen egitekoa unibertsitatean eta unibertsitateek sortutako, transmititutako eta transferitutako ezagutzan. Elementu horietara hurbiltzeko, kasu honetan, nahitaez, bi gai garrantzitsu alde batera

uzteko arriskua dagoen begirada orokor bat egin behar da. Lehen kontua da aztertutako egiturazko elementu guztiek ez dutela zertan modu berean jardun eta ez dutela eragin bera izaten ezagutzaren izaeran. Bigarrena, berriz, egituraren eta gizabanakoen arteko harremana —horiek ikertzaileak, irakasleak, ikerketa-taldeak edo unibertsitate-sailak izanik— ez dela homogeneoa eta ez dituela emaitza berberak ematen, gizarte eta unibertsitate bakoitzaren testuingurua eta errealitate berezia edozein izanda ere.

Epigrafe honetan, aurreko atalean jasotako garapen epistemologikotik abiatuta instituzionalizatutako eta eboluzionatutako “egiturak” ezarritako zenbait muga eta determinatzaile aztertuko dira, horiek bira epistemologikoari eta paradigmaticoari ez ezik, diziplinen arteko elkarriketari ere eragiten baitie.

Bira epistemologikoa eta diziplinen arteko elkarriketa guztiz beharrezkoak dira krisi ekosozialak planteatzen dizkigun erronkei erantzuteko eta, erronka horiek kontuan hartuta, ikerketa eta irakaskuntza ulertzeko beste modu batzuetara bidea egiteko.

Jarraian, ikusitako muga eta determinatzaile nagusietako batzuk nahiz horien efektuak eta ondorioak agertuko dira.

3.1. Sistema zientifiko eta unibertsitarioaren berezko muga eta determinatzaile instituzionalak

Herrialde gehienetan bezala, Espainiako ezagutza-sistema konplexua da, eta bi azpisistema bereiziren arabera egituratzen da: zientifikoa eta unibertsitatekoa. Lan honetan, zientziaren eta ezagutzaren sistemaren zati garrantzitsuenetako bati erreparatuko diogu; hau da, unibertsitate-sistemari, gure aztergai zehatzena hor kokatzen baita. Hala ere, aztertutako elementu asko argi eta garbi aplikatu daitezke sistema zientifikoaren analisisian ere.

3.1.1. Sistema zientifikoaren eta ezagutzaren sistemaren diziplina-egiturari buruz

Herrialde ezberdinetako sistema zientifikoen ezaugarri nagusietako bat, oro har, eta, unibertsitate-sistemen ezaugarrietako bat, bereziki, horien diziplina-izaera da. Herrialdeetan onartutako kultura zientifikoa eta ezagutza-arloak alde batera utzita, ezaugarri nagusia da diziplinen arteko mugaketa eta, horren ondorioz, azterketa-xedeak, gorputz teorikoak eta doktrinalak eta komunitate epistemikoak bereiztea.

Era horretan, sistema zientifikoen eta horien tresna nagusiak diren unibertsitateen eraikuntza historikoa gertatu da, diziplina-mugetan oinarrituta. Sistema zientifikoaren eta ezagutza-sistemaren berezko muga eta determinatzaile instituzional horiek ezagutza zientifikoa garatzea erraztu duten arren, ikerketa-eta irakaskuntza-ekintzaren diziplina- eta orientazio-mailako ahalmen handia erabiliz egin dute.

Ez da planteatu behar diziplina-bereizketa horrek ahalbidetzen duen ezagutza garrantzitsua ez izatea. Garrantzitsua da eta

are gehiago gizarteak espezializazio handiko erantzunak behar dituen unean. Eta hori lor genezake, hain zuzen, diziplina zientifikoen garapena metatzea ahalbidetu duen ezagutzari esker.

Baina hori horrela izan arren, adierazi behar dugu diziplinek, horietako bakoitzean sortutako jakintza-multzotik errealitatea ezagutzen laguntzen duten modu berean, ezagutza egituratzeko potentziala galtzen dutela, logika zatikatuetan moldatzen direnean.

Konpartimentazioak, diziplinen arteko zubiak ezartzeko zailtasunekin batera, mugatzen du errealitatea osatzen duten fenomenoek dimentsio-aniztasuna eta konplexutasuna behar bezala ulertzea.

Gai hori erabakigarria da egungoa bezalako testuinguruan; hots, errealitatearen interdependentzia gero eta handiagoa da eta, ondorioz, fenomeno politiko eta sozialen nahiz biofisikoen izaera eraldatzen da. Hain zuzen ere, krisi sistemikoaren handitasunak eta gizarte globalak aurrean dituen erronken izaera integrala eta dimentsio anitzekoak diziplina anitzeko, diziplinarteko eta diziplina-zeharkako ezagutza eraikitzea eskatzen du. Ondorioz, erronka nabarmen baten aurrean aurkitzen gara, diziplina-konpartimentazioan oinarritzen den ezagutza-sistemarentzat.

Oso garrantzitsuak dira “diziplina-logika” horrek unibertsitate-egiturarentzat berarentzat, sortzen duen ezagutza-motarentzat eta horietan lan akademikoa egiten duten pertsonentzat

dakartzan ondorioetako batzuk. Diziiplina-logika horrek eragin erabakigarria du unibertsitate-ikasketak eta ikerketa-lerroak egituratzeko eta antolatze moduan, batez ere diziplinazko bereizketaren irizpideari erantzuten dioten ezagutza-arloen arabera definituta baitaude⁶. Geroz eta zorroztasun gutxiagorekin egiten duela ematen badu ere, unibertsitate-egituraketak ezagutza-arloen inguruan eragin handia izan du eta izaten jarraitzen du, ezagutza zientifikoaren konfigurazioan eta karrera akademikoen garapenean oso garrantzitsuak diren gai batzuetan.

Ondorio garrantzitsu bat izan da diziiplina-banaketa historikoan oinarritzen diren ezagutza-egituretan erraz egokitzen ez diren ikuspegi kritikoak edo zeharkakoak sartzea zaila izatea.

Zailtasun horren arrazoia ez da azaltzen, kasu askotan, garrantzi gutxiko errealitateei eta aztertzea merezi ez dutenei aurre egiten dieten ikuspegiak direlako. Lan honen eremuan, (bizitzaren iraunkortasuna edo garapenaren ikasketak edo ikasketa feministak bezalako beste batzuk), gutxienez azaltzen da, diziplinatasunaren eta unibertsitate-egituren garapenaren arteko dialektikara jotzen duten arrazoiak direla-eta. Alegia, unibertsitate-egituran tokirik aurkitu ez duten ikuspegiak edo ezagutza-esparruak dira; ez dute sustatzeko behar adinako gaitasuna (edo boterea) duen komunitate epistemikorik aurkitu; haien izaera ez dator bat diziiplina-logikarekin, izaera erabat heterogeneoa duen aztergaia izateagatik; edota ez dute beste arlo batzuen tradizio historikorik, eta horiek LOUn ezarritako ezagutza-arloen funtsezko ezaugarriak dira (2001). Edota hori gerta zitekeen aipaturiko hainbat arrazoi konbinatzeagatik.

Errealitate horretan, ez dago bizitzaren iraunkortasunik, garapenaren inguruko ikasketarik edo ikasketa feministarik zientzien funtsezko kezka gisa, eta, beraz, ez dirudi funtsean aldatu denik Unibertsitate Sistemaren Lege Organikoa (LOSU) onartu zenean (Unibertsitate Sistemari buruzko martxoaren 22ko 2/2023 Lege Organikoa). Hori jada gertatu zen aurreko Legea onartu zenean; hots, apirilaren 12ko 4/2007 Lege Organikoa, LOMLOU ere deitua, Unibertsitatei buruzko abenduaren 21eko 6/2001 Lege Organikoa (LOU) aldatu zuena. Lege horren 71. artikuluan, ezagutza-arloak ezartzen dira (Sianes, 2016). Nahiz eta LOSUK aurrerapen batzuk planteatu diziplina-aniztasunaren eta diziplinartekotasunaren arloan⁷, ez da zalantzan jartzen unibertsitate-sistema ezagutza-arloen inguruan antolatzea; beraz, esan daiteke horiek jarraitzen dutela Espainiako unibertsitate-sistema antolatzen.

Baina diziplina-logikak, unibertsitate-sistemaren egituraren ondorioak izateaz gain, beste ondorio oso garrantzitsu batzuk ere baditu. Arlo instituzionalean, diziplina-logikaren beste ondorio bat honako hau da: ezagutza-arlo gisa aitortu gabeko eremu edo diziplinekin nagusiki lotutako tituluak, irakasgaiak, ikerketa-taldeak edo ikasketak zailtasun handiak izatea akreditatuak izateko, ebaluatzeke eta truke akademikoko nazioarteko programetan parte hartzeko (Sianes, 2016). Oraingoz, gai hau soilik aipatzen da diziplinaren zorroztasunak eta konpartimentazioak dituen ondorioak erakusteko edota gure unibertsitate-sisteman diziplina zientifikoak jorratzerakoan proposamen ekointegratzailerik ez dagoela adierazteko. Aurrerago, unibertsitate-ikerketaren ebaluazio-logika eta horrek unibertsitate-sistema osoan dituen ondorioak eta ezagutza zientifikoaren deriba jorratuko dira.



Orobat, aipatu behar da diziplina-logia zorrotzetik datorren beste elementu oso garrantzitsu bat, irakasle eta ikertzaileen kontratazioari eragiten diona, akreditazio-prozesuetan eta ikerketa-tarteak egiaztatzekeo prozesuetan duen garrantziarengatik. Horrela planteatzen du Garapenaren Azterketen Espainiako Sareak (REEDES) bultzatutako azterketa batek; izan ere, horren arabera, “Kalitatea Ebaluatzekeo eta Egiaztatzekeo Agentzia Nazionalak (ANECA) irakaskuntza- eta ikerketa-jarduera egiaztatzekeo lanean, Ikerketa Jarduera Ebaluatzekeo Batzorde Nazionalak (CNEAI) ikerketa-tarteekin gauza bera egitean, edo unibertsitateek sarbide-lehiaketak eta horiek hautatzeko batzordeak deitzean, ezagutza-arloei buruzko erreferentzia indarrean izaten jarraitzen dute” (Sianes, 2016, 8. or.).

Baita ere esan daiteke ikasleengan eragina duela, bizi duten prestakuntza-prozesuaren ezaugarria baita gaur egun diziplinen eraketa historiko eta eskolastikoari gehiago erantzuten dioten ezagutzak nagusi direla, diziplinatasun bakarra jarriaz diziplina-aniztasunaren, diziplinartekotasunaren eta diziplina-zeharkakotasunaren gainetik, krisi sistemikoko une historiko batean bizitzaren iraunkortasunerako mehatxuak dakartzan erronkekin bat eginik.

Aurreko guztiaren ondorioz, kontuan hartu behar da gertakari horrek zer-nolako inplikazioak dituen, Unibertsitatetik haratago baitoaz eta gizarte osoari ez ezik, bizitzan eragina duten arazoak ulertzekeo eta kokatzeko eta arazo horiei aurre egiteko moduari ere eragiten baitiote.



Gure garaiko erronka handiak ulertzeko gaitasun handia duten diziplinartero ikuspegiak, diziplinak edo ezagutza-arloak unibertsitate-sistemaren bazterretara kanporatzen baditugu, Unibertsitateak elkarrizketa publikoan, gizarte-ezagutzan eta gure gizarteak aurrean dituen arazo nagusien inguruko eztabaida politikoan izan dezakeen gaitasuna pobretuko da.

Hortaz, diziplinatasunaren eta unibertsitate-egituren garapenaren arteko harreman estu horretan, zenbait arrazoi aurkitzen ditugu ezagutza-arlo batzuk unibertsitate-ikasketen eta ikerketaren espezializazioaren erdigunetik nola bereizten diren azaltzeko. Garapenaren ikasketen eta bizitzaren iraunkortasunaren arloan kokatzen diren elementuen zati handi bat egoera horretan aurkitzen da. Eremu horietako edukiak, neurri handi batean, ikasketa-plan askotatik kanpo geratzen dira, eta unibertsitate-graduaren programetan bidea irekitzeko zailtasunak izaten dituzte.

Diziplina-logika horren bitartez, unibertsitateko sail ugariaren estrategiak eta dinamikak ere eratu dira, eta askotan hermetikoegiak dira diziplina irekitzearen aurrean, eta are gehiago mugaz haraindikoan.

Ezbairik gabe, jarduera akademiko berari zentzua ematen dion hazkunde akademikoko eta aberastasun intelektualeko elementuetako bat da unibertsitate-komunitatearekin, sail eta fakultateetako pare-taldeekin harremanetan egotea. Baina komunitate horrek berak eta, bereziki, sail eta fakultateetako

pare-taldeek, mugak eta determinatzaileak ere erabiltzen dituzte, diziplina-zurruntasuna, lehia-logika eta berritzeko mugak erreproduzitzen laguntzen dutenak, ikuspegi eta ikuspuntu heterodoxoak txertatuz. Hala ere, horrek ez du esan nahi hori beti gertatzen denik eta komunitate akademikoan egindako eragin guztia norabide horretakoa denik. Baina ezin da ukatu askotan muga gisa jokatzen duen efektua dela, batez ere diziplina-mugak tenkatzen direnean. Ildo horretan, ikus dezakegu pareen taldeak botere normalizatzaile handia duela, diziplina-egitura defendatzeko ariketaren ondorioz.

Irekieraren eta itxieraren arteko tentsio hori agerian geratzen da ikasketa-planetan iraunkortasuna “diziplinazko” erronka baten moduan hartzeak duen zailtasuna ikusita, diziplina guztietako ikasketa-objektuak birkonfiguratzeko baititu. Eta hori gertatzen da, nahiz eta Espainiako Unibertsitateetako Errektoreen Biltzarrak (CRUE) curriculumaren iraunkortasunarekiko konpromisoa onartu 2005ean eta 2011n eta 2012an, berretsi. *Curriculumean Iraunkortasuna Sartzeko Jarraibideak* dokumentuan jaso zen⁸.

Dokumentu honetan, Espainiako unibertsitateek zenbait irizpide orokor eta printzipio batzuk planteatzen dituzte, eta diziplinarteko eta diziplin a-zeharkakotasuneko begirada osatzen dute, bizimodu sostengaezinetatik eratorritako gizarte- eta ingurumen-arazoei erantzuteko (CRUE, 2012). Proposamenean jasotako printzipioek, halaber, giza eskubideak babesteak eta bizitza politikoan parte hartzeak duten garrantzia aitortzen dute, eta, era horretan, iraunkortasunerako hurbilketa multidimentsionala gertatzen da. Gai hori garrantzitsua da, iraunkortasunaren ideia urteetan zehar zabaltzeko ahal izan bada

ere, proposamenak indarrean egoten jarraitzen baitu eta, horren bitartez, Espainiako Unibertsitateetan iraunkortasunarekiko konpromiso politiko eta instituzionala irekita mantentzen baita.

Era berean, Unibertsitatean sustatu beharreko ezagutzaren izaeraren eta irakaskuntza-motaren inguruko erronka garrantzitsuak agertzen dira dokumentuan. Zehazki, honako hau adierazten du:

... unibertsitateak ez du diziplina-ezagutzak sortzera eta trebetasunak garatzera mugatu behar. Sistema kultural zabalago baten zati gisa, unibertsitatearen egitekoa da gizarteak eskatzen dituen balioak eta jarrerak irakastea, sustatzea eta garatzea. Unibertsitateek ezagutzak testuinguru zientifikoan nahiz gizarte- eta ingurumen-beharretan erabiltzeko gai diren profesionalak prestatu behar dituzte. Hezkuntza-prozesu osoa modu holistikoan jorratu behar da, iraunkortasunerako gaitasunak zeharka sartuz, ikasleak erabakiak hartzen eta ekintzak irizpide iraunkorren arabera egiten ikas dezan (CRUE, 2012, 2. or.).

Curriculumaren iraunkortasunerako, asmo handiko ikuspegia jasotzen zuen eta ibilbide-orri oso zehatz batean kokatzen zen plan hori, ordea, ez da modu eraginkorrean aplikatu Espainiako Unibertsitatean, eta oraindik ibilbide luzea du egiteko honako arlo hauetan: curriculum berrikustea, iraunkortasun-irizpideak sartzea irakasleen kontratazio eta sustapenean edo ikerketaren ebaluazioan (Herrero eta Jerez, 2022). Alderdi horiek

urte batzuk geroago zabaldu eta sakondu ziren, Espainiako Unibertsitateek 2030 Agendarekin duten konpromisoa⁹ sinatzean. Konpromiso hori oso garrantzitsua da Espainiako eta mundu osoko Unibertsitateak egun duen merkataritza-deriba lehengoratzeko, ondorengo epigrafean planteatzen den moduan.

Hezkuntza-prozesua holistikoki jorratzeko zailtasunak kontuan hartuta, komeni da adieraztea diziplinazko konpartimentalizazioa, termino dialektikoetan, gaur egun arte erruz garatu den tesia dela; aldiz, bizitzaren iraunkortasunaren nozioa diziplina anitzeko logika batetik zeharkatzeko beharra antitesi moduko bat da.

Beharbada, sintesi gainditzaila postulatu berrikuspen kritiko eta sakon hori bezala formulatu ahal izango litzateke, eta, modu dialogikoan eta transdiziplinarrean, ezagutza ekointegratzailea, zeharkakoa eta transdiziplinarra sor lezake.



3.1.2. Ezagutza merkantilizatzeari buruz

Gizarte globalaren egituraren eta dinamiken eraldaketan eragin handiena izan duen fenomenoetako bat bizitzako esparru guztietara iritsi den merkantilizazio-prozesua izan da. Arlo ekonomiko, sozial, politiko eta ekologikoaren arteko elkarreraginaren ondorioz sortutako errealitatearen aldaketa merkantilizazioaren fenomeno gero eta handiagoak zeharkatzen du (Unceta, 2014). Gai horrek erronka sakona egiten dio ezagutzari, errealitatea osatzen duten egiturak eta dinamikak aldatzea eskatzen baitu. Beste modu batera izan ezin zitekeenez, ezagutzaren gaineko aldaketa horiek ezagutza sortzen eta transferitzen duten egiturak eta eragileak eraldatzen dituzte, eta, beraz, merkantilizazio-prozesuen erronka alderdi anitzekoa da.

Ezagutzaren merkantilizazioak, prozesu berriena bezala, eta horrek, eraldaketa ekonomiko eta sozialeko prozesu historikoen eragile gisa, unibertsitateen instituzionalizazioa ekarri dute, merkantilizazio-prozesu gero eta handiagoetatik kanpo ez baitaude.

Hori dela-eta, ezagutzaren merkantilizazioa aipatu behar dugu hiru zentzutan: ezagutza sortzeko prozesuen merkantilizazioa — ezagutza sortzeko baldintzekin, haren motibazioekin, intereseekin eta ikuspegiekin lotuta—, ezagutzaren transferentzia-prozesuak eta ezagutzaren orientazioa — ezagutza-mota, haren ikasketa-objektuak eta helburuak— merkatuak gero eta gehiago bultzatutako logika batetik.

Aurrean aipaturiko hiru eremuetan merkantilizazioaren ebidentzia errepikatu eta sistematikoak izateak aukera ematen du merkataritza-praktikez ez ezik, ezagutzaren merkantilizazioaz ere hitz egiteko egiturazko fenomeno gisa.

Nabarmendu behar da LOSUk unibertsitate-sistemaren merkantilizazio-prozesuak nola interpelatzen dituen. Erantzun moduan, legeak ezagutza zientifikoaren “ondasun komuna” adierazten du eta erakundeek eta unibertsitateek Zientzia Irekiarekin duten konpromisoa. LOSUk, halaber, “Herritarren Zientzia, herritarren eta ikerketa-sistema unibertsitarioaren artean ezagutza partekatua sortzeko eremu gisa” sustatzeko konpromisoa planteatzen du (LOSU, 12.10 art.)¹⁰. Ikusi behar da zein den arau-garapena eta garapen instrumentala eta aurrekontu-garapena ere, espiritu kritiko hori zehazteko aukera emango duena Unibertsitatearen merkataritza-deriba horren aurrean, arau honetan jasotzen den bezala.

Ildo horretan, Ikerketaren finantza publikoaren mugak oso handiak izan dira Espainiaren kasuan azken urteetan¹¹, eta, era horretan, baliabide publikoen eta finantzaketa pribatuaren arteko lehia bultzatzen da. Azken hori, finantzaketa publikoa eskasa izanik, garrantzi erlatibo handiagoko finantzaketa-iturria izatera iritsi da denborarekin, merkatu-logikari erantzuten dieten baliabideen truke lehia-harremanak normalizatuz, finantzaketa publikoak ez bezala, gizarte-onurako irizpideen arabera gida daiteke-eta.

Hemen, gainera, paradoxa garrantzitsu bat dago; izan ere, ikerketa-finantzaketaren eskasiaz ari gara Espainiakoa bezalako sistema batean, eta, ikusiko dugun bezala, ikerketa egitea eskatzen du (eskubide eta betebeharrak gisa, LOSUren 11.2 artikulua adierazten duen bezala), baina, de facto, ikerketa

irakaskuntzaren gainetik lehenesten du. Era horretan, ikerketa meritu akademiko nagusitzat hartzeak, ikertzeko baliabide gutxi dituen egoera batean, Espainiako unibertsitate-sistema eta bertako langileak ohiz kanpoko leku batean kokatzen ditu, ikerketan historikoki inbertsioa eskasa izan delako. Hala eta guztiz ere, Espainiako Unibertsitateak “lehiakorra” izatea lortu du argitalpen-kopuruari nahiz unibertsitateek nazioarteko rankingetan duten kokapenari dagokienez (Brugué, 2022). Galdetu behar dugu zein den “izaera lehiakor” horren kostua, aipaturiko merkatu-logiken erreprodukzioaz gain, gizarte-onurako logiken gainetik. Ez dirudi okerra denik adieraztea irakasleek eta ikertzaileek duten autoesplotazioa eta gehiegizko esplotazioa eta, bereziki, lan-prekariateterik handieneko egoeran daudenek jasaten dutena, kalitatearen eta bokazioaren osagarri garrantzitsu gisa. Ezin dira alde batera utzi, ezta ere, aurrerago adieraziko den moduan, gertakari horrek desberdintasunetan (bereziki generoaren aldetik) dituen eraginak.

Bestalde, ezagutzaren transferentzia, unibertsitate-lanaren funtsezko zutabea izanik, merkatu-logikaren eraginpean dago, baita ere. Transferentzia hori karrera akademikoaren ebaluazio-prozesuetan ia batere ez dago, eta ikusezin bihurtu eta unibertsitateen zereginaren mendeko leku batean utzi da. Unibertsitatearen funtsezko helburuetako bat izan arren, mendekotasun hori, de facto, Unibertsitateaz kanpoko eragileekiko harreman instrumentala izatera iritsi da, eta, era horretan, akademiaren eta gizartearen arteko arrakala sakontzen da¹².



Transferentzia-lan hori beharrezkoa da errekonozimendu-maila akademikoa edozein izanda ere, eta, neurri handi batean, kanpora aterata garatu da, merkataritza-loturako prozesuen bidez eta logika estraktibistak eta instrumentalak erabilia, truke instituzionalizatuago eta erregularizatuago baten parte izan ordez, ikerketaren eta transferentziaren arteko lotura estrukturala eta sistematikoa sortuz, Unibertsitatearen eta gizartearen, erakundeen eta merkatuko eragileen artean elkarrizketa handiagoa izanda.

Gertaera horren inguruan, ordea, paradoxa bat gertatzen da, eta transferentzia-lana merkantilizatzen laguntzen du, karrera akademikoarekin batera pizgarri ekonomiko garrantzitsuak sortzen dituen heinean. Adierazi behar da karrera akademiko asko, gutxienez hasierako zati oso luze batean, prekarietate-baldintzetan eta egonkortzeko zailtasunetan garatzen direla. Modu horretan, transferentzia kanpora ateratzeko bidea karrera akademikoa bera bideragarri egiteko aukera bihurtzen da. Ondorioz, paradoxa bikoitza da; izan ere, batetik, transferentzia-merkatuan lehiatzeko posizio okerragoa duten pertsonen lan-egoera ahultzen da, eta, bestetik, merkatuko dinamiken aurrean, unibertsitate-transferentziaren lana ahultzen du, Unibertsitatean horretarako aurreikusitako mekanismoetan ez baitu beti leku egokia aurkitzen.



Aurreko elementuei dagokienez, adierazi behar da argitalpen-merkatuak ikerketan lanaren orientazioa aldizkari akademikoen “inpaktu-faktorearen” nagusitasunaren inguruan antolatu duela, kalitatezko neurri nagusi gisa.

Neurri hori oso zalantzan jarri da duen izaera merkantilista eta kuantitatiboarengatik, baina erabat hegemonikoa da, inpaktu-faktore nagusien inguruan, argitalpen akademikoen merkatu global bat eratu baita, eta horietan daude ezagutza zientifikoaren arazo eta disfuntzio asko. Gai hori eta ikerketa-lanaren ebaluazioan duen zentraltasuna hurrengo epigrafean landuko ditugu, unibertsitate-sistemak aurrean dituen arazo nagusietako batzuk ulertzeko garrantzitsuak baitira.

Aipatutakoak adibide batzuk baino ez dira, eta erakusten dute merkantilizazioak ezagutzaren prozesu osoa zeharkatzen duela, eta hori ari da Unibertsitatea tentsioan jartzen, desnaturalizatzen eta erakunde gisa desitxuratzen. Ezagutza bere dimentsio sozialetik urruntzen duten “zirkuitu lehiakorretan” nola barneratzen den erakusten dute (Gomez, 2022).



Modu horretan, Unibertsitatearen merkantilizazio-prozesuaren ondorioz, ezagutza bere emaitzen balio komertzial eta instrumentalaren ikuspegitik sortzen da, eta hori, ezbairik gabe, bizitzaren iraunkortasunaren printzipioekin kontraesanean dago, horren ikerketa-emaitzek balio sozial eta politiko handia baitute.

Beraz, unibertsitatearen merkantilizazioak bizitzaren iraunkortasunarekin konprometitutako ezagutza sortzeko aukerei bete-betean eragiten die (Celorio & del Río, 2018).

Baina, ezagutzaren beraren eraldaketaz gain, merkataritza-deriba horren ondorio garrantzitsuenetarikoa bat da irakaskuntza baztertuta geratzen dela, ikerketak zeregin askoz ere erabakigarriagoa izateagatik karrera akademikoetan, ikerketa-emaitzen inpaktu-faktorean eragina duen heinean —baina ez ezagutzaren erabilgarritasun sozialean—, eta horren gainean eraikitzen dira, neurri handiagoan, unibertsitateetako “kalitatearen” nazioarteko rankingak (Unceta, 2014).

Hori disfuntzio oso garrantzitsua da Espainiakoa bezalako unibertsitate-sisteman, irakaskuntzaren eta ikerketaren arteko oreka gakoetako bat baita. Praktikan, ikusten dugu bien artean dagoen de facto asimetria, merkantilizazio-prozesuen ondorioz gertatzen dena zati batean, gero eta handiagoa dela azken hamarkadetan.

Merkatu-irizpideen arabera (eta ez erabilgarritasun sozialaren gaineko irizpideak), irakaskuntzaren gainetik ikerketa



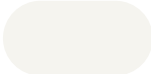
baloratzen duen sistemaren eraketak irakaskuntza termino objektiboetan ez ezik (karrera akademikoa egiaztatzea eta unibertsitate-rankinak), termino subjektiboetan ere baztertzen du, akademikoko gisa eta unibertsitateen ospeari eta “balioa” izateari dagokienean (Gomez, 2022).

Quim Brugué (2022) planteatzen duen bezala, oso deigarria da “ikerketa-lanari eskainitako dedikazioaz” eta “irakaskuntza-zamaz” hitz egitea lan akademikoa bi jarduera nagusiak izendatzeko. Baina, egia esan, izendapen deskribatzailea da, performatiboa izateaz gain; izan ere, unibertsitateko irakaskuntza badirudi “zama astun” bilakatu dela, eta, neurri batean, karrera akademikoa oztopatzen duela, hazkunde- eta hobekuntza-aukerak ikerketa-logika batek zehazten dituen heinean. Gainera, karrera horretan, zenbat eta arrakasta akademikoko gehiago pilatu, orduan eta askeago dago irakaskuntza-zamatik, eta, ondorioz, prestakuntza-prozesuen kalitatea galtzen da, eta horrek eragin zuzena du ikasleengan.

Norbanakoaren erabakiak zalantzan jarri ordez, gai hori egiturazko analisiaren zati moduan planteatzen da. Kasu gehienetan, karrera akademikoa hazkunderaz eta hobekuntzaz ari garenean, lan-baldintza duin eta egonkorak lortzeaz ari gara, prekarietatea saihestu eta autonomia eta emantzipazioa bermatzeko.

Baina merkantilizazio-prozesuak ez du soilik dimentsio politikoa, egiturazkoa eta instituzionala. Aurrean aipatu dugun moduan, maila pertsonalean ondorio sakonak aurki ditzakegu, kapitalismo kognitiboaren aurrerapenaren ondorioz gai sistemikoak indartzen dituztenak. Lucia Gomezek (2022) dioen





moduan, akademikoak beren “identitateak enpresaburuaren forma hartzen duela” onartzera eramaten ditu merkataritza-logikak. Ondorioz, beste edozeren gainetik, curriculum vitae bera “norbanakoa balorizatzeko bitarteko gisa” lehenesten da (Gomez, 2022), azken batean, karrera akademikora sartzeko ateak irekiko baititu. Hortaz, ikuspegi indibidualista eta arrazionaletik, logikoa da horretan ahalegintzea eta, baita ere, curriculum zabaltzeak jarduera akademikoari zentzua ematen amaitzea.

Gai horrek, aipatu efektu sistemikoak indartzez gain, eragin suntsitzailea du unibertsitateetako jarduera akademikoa egiten duten pertsonengan: haien bizitzari eta osasunari eragiten die, gorputzen kalteberatasuna ikusezin egiten du (zigortzen duen heinean), ondoezaren eta elkartasun, lankidetzaren eta zaintzak desartikulatzearen iturria da (Gomez, 2022). Efektu horrek, gainera, genero-desberdintasunak areagotzen eta sakontzen ditu, emakumei gizonei baino modu bortitza eragiten baitie. Emakumeek gehiago jasaten dituzte unibertsitate-sistema merkantilizatuaren ondorioak, eta haien unibertsitate-karrerak era askotara ahultzen dituzte; tartean, bertan behera uztea, kanporatzea, baztertzea edo gehiegi esplotatzea aurkitzen dira (Bustelo, de Dios, Pajares, 2021).



Hemen Unibertsitatearen inguruan zirriborratutako merkantilizazio-prozesu guztia kontraesanean dago. Unibertsitateak emantzipaziorako hain garrantzitsuak diren elementuetan izan duen zereginarekin; hala nola, pertsonen eskubideen, askatasunaren eta sormenaren ideian aintzatesten den gizartea eraikitzen laguntzearekin (Alonso, 2018). Zeregin hori garrantzitsua da Unibertsitateak errealitatea pentsamendu kritikotik aldatzen laguntzeko, neurri handi batean, ia ukatu



eta baztertu egin baita, Espainiako Unibertsitateak izan duen merkantilizazio-prozesuaren ondorioz (Unceta, 2014), eta, horrela, lehen kapituluan azaldutako kapitalismo kognitiboa bultzatu da.

Testuinguru horretan, eta batez ere diziplina-logikaren eta ezagutzaren merkantilizazioaren ondorioz (baita bi prozesu horiek bideratzen dituen mekanismo gisa ere), beharrezkoa da

ikerketaren ebaluazio-sistemak duen eginkizuna aztertzea. Ikerketaren ebaluazioa giltzarria da unibertsitate-sistemaren eraketan, eta diziplina edo ezagutza-arloen arteko logika asimetrikoa ere eratzen du.

Gai hori jorratuko dugu hurrengo atalean.

3.1.3. Ikerketaren ebaluazioa eta horren zentraltasuna Unibertsitateen orientazioan

Aurreko elementuek —diziplina-zurruntasuna eta konpartimentalizazioa eta ezagutzaren merkantilizazioa— lotura oso estua dute komunitate akademikoaren kezken artean, unibertsitate-irakaskuntzaren nahiz ikerketaren bidez, iraunkortasuna sartzea kontraesanean jartzen den unibertsitatearen sustapen-eredua izatearekin. Eredua jarduera akademikoaren pizgarrien eta aintzatespenen sisteman oinarritzen da, eta erabakigarria da jarduera akademikoaren muga garrantzitsuenetako batzuk nola zehazten eta erreproduzitzen diren ulertzeko, irakaskuntzan nahiz ikerkuntzan eragina duten mugak.

Aurrerago jorratuko den moduan, fenomeno hori globala bada ere, zenbait ezaugarri ditu, eta Espainiako Unibertsitateari dagokionean, oso erabakigarriak dira.

Ezaugarri horietako bat da errekonozimendu akademikoko sistema bat dugula, irakaskuntzan zein ikerkuntzan izaera merkantilista nabarmena duten ebaluazio-prozesuetan oinarritzen dena batez ere.

Sistema horrek, gainera, oso modu zabarrean lehenesten ditu ikerketa-merezimenduak irakaskuntza-merezimenduen gainetik. Eta sistemak gizabanakoa jartzen du erdigunean, ezagutzaren izaera soziala eta interdependentea alde batera utziz, eta baldintza eta aukera oso desberdinak daude karrera akademikoak zeharkatzen dituzten egiturazko aldeen ondorioz. Alegia, karrera akademikoa sustatzeko, irakasleek eta ikertzaileek mezu oso argia jasotzen dute berehala: ikerketa-arloan pilatutako merezimenduak irakaskuntza-arloko merezimenduak baino askoz ere baliotsuagoak dira.

Era berean, ikerketaren ebaluazio-sistemarekin lotuta dagoenez, irizpide produktibisten gainean eraikitako eredua da, irizpide oso hierarkizatuak eta ezagutza-arloen eta ikuspegien artean asimetriak erreproduzitzen dituztenak. Baieztapen hori eginda, asmoa ez da zalantzan jartzea ikerketa-lanak duen dimentsio publikoa eta hainbat euskarritan hura argitaratzeak duen garrantzia. Aitzitik, ikerketaren kalitatezko neurri nagusi eta ia bakar gisa, “inpaktu-faktorearen” nagusitasuna adierazi nahi da. Era berean, hori da lan akademikoari eragiten dioten eta hedapen, berrikuspen eta interdependentsia epistemologikoa eta diziplinarra mugatzen duten egiturazko arazo nagusietako bat.

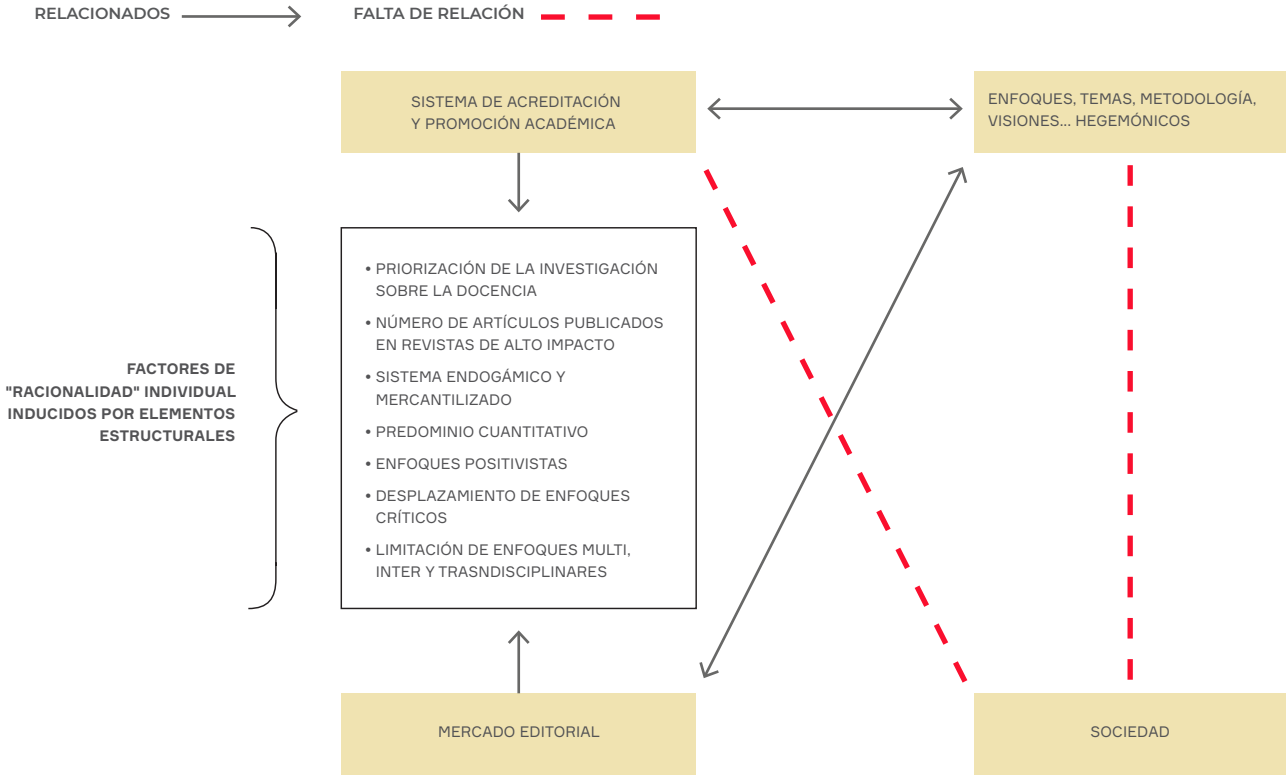
Baieztapen hori egiteko, egiaztatu da ikerketaren egungo ebaluazio-sistemak modu eraginkorrean laguntzen duela

ezagutzaren merkantilizazio-zikloa sakontzen, diziplinatasun bakarra indartzen eta, iraultza zientifikoen oinarrietan egon arren (Kuhn, 2019), inpaktu-faktore handiko aldizkarietan argitara daitezkeen ikerketa-lanak gidatzeko zailtasun handiak dituzten eztabaidatzeak eta ikuspegi kritikoak saihesten. Aldizkari horiek gero eta disrupzio gutxiagoko lanak argitaratzen dituzte (Park eta Funk, 2023) ([2. irudia](#)).

2. IRUDIA

IKERKETAREN EBALUAZIOAREN ERAGINA IKERKETA ZIENTIFIKOKO LANAREN EMAITZEN ORIENTAZIOAN

ITURRIA: NORBERAK EGINA AGENJO-CALDERON (2020) KONTUAN HARTUTA.



Irudian, aipatutako efektuak eta ikerketaren ebaluazio-sistemak ezagutza eraikitze eta transmititzeko prozesu osoan zehar duen garrantzia laburbildu nahi dira. Merkantilizazio-logikak eta “ezagutzaren krisiaren” logikak indartzen direla erakusten da, azken hori ezagutza sinplifikatzeko joera gisa, aurreko atalean aipatu dugun moduan (dimentsionaltasun bakarra, ikuspegi kritikorik ez izatea, unibertsaltasuna pluribertsaltasunaren aurrean, kuantitatibismoa...).

Argitalpen-merkatuaren nagusitasunaren eta haren kalitate-irizpideen eta unibertsitate-ikerketaren kalitatearen ebaluazioaren arteko lotura hori funtsezkoa litzateke ikerketa- eta irakaskuntza-arloko ikuspegiak definitzeko eta ikuspegi ortodoxoen hegemonizazio-prozesuan, askotan gizarte-onurako irizpideetatik urrun daude-eta.

Errekonozimendu-eredu hori, aldi berean, ezagutza-arloekin loturiko merezimenduetan oinarritzen da oso modu erabakigarrian, eta horrek diziiplina-zurruntasuna sendotzen laguntzen du Unibertsitatearen egituran eta arlo horien inguruko ikerketa-prozesuetan.

Errealitate horrek agerian uzten du Unibertsitatetik eta, bereziki, unibertsitate-ikerketaren bidez, bizitzaren iraunkortasuna sustatzeko premiazkoa bezain beharrezkoa dela akademikoak eta ikerketa-ekoizpena aitortzeko prozedurak egiaztatzeko sistema berrikustea (Sianes, 2016; ACUP, 2017; Alonso, 2018).

Beraz, ez dirudi oso errealista denik ezagutza kritikoa eta iraunkortasunarekin konprometitutako balioek eta printzipioek antolatua sortzeko beharra planteatzea, ekoizpen akademikoa errekonozitzeko sistema berrikusteko beharrarekin lotu gabe, ikerketak garapen iraunkorrari egiten dion ekarpena txertatzeko, errekonozimendu eraginkor moduan (SDSN Australia/Pacific, 2017).

Aldi berean, ezin da eskari hori planteatu, unibertsitateko egungo errekonozimendu-sistemaren eta Unibertsitatearen merkataritza-deribaren arteko harremana lotzen ez bada. Koldo Uncetak (2014) proposatzen duen moduan, "kalitatea kudeatzeko eta neurtzeko enpresaren mundutik datozen ereduak onartzea (Unibertsitateak gizarteari egiten dion ekarpenaren azterketarekin zerikusi gutxi dutenak)" (30. or.) aurkitzen da arazo horren oinarrian.

Gai hori sistemikoa da, eta unibertsitate-sistemaren egituran txertatua dago, baina hori barneratzea eta banaka erreproduzitzea guztiz eraginkorra da. Irakasleek ulertu eta onartu dute egoera horren gainean garatzen direla karrera zientifikoak eta ahalik eta egokitzapenik onena karrera akademikoan arrakasta izango dela. Hemen, logika merkantilista eta produktibista horren erreprodukzioaren azalpena aurkitzen dugu. Hori hegemoniko izatera iristen da akademian gailentzen amaitzen duen arrazionaltasun utilitarista definitzen duen heinean. Baina adierazi behar da gai sistemikoa dela eta politika zientifiko eta unibertsitarioei erantzuten diela. Politika horiek dinamika globalek zeharkatzen dituzte, jarduera akademikoa

antolatzen duten eta horren barnean harreman asimetrikoak ezartzen dituzten kalitatezko rankingak daudela onartu baitute. Harreman horiek ere injustizia epistemikotzat hartzen dira, ezagutza beren egokitasunaren arabera baloratzen duten ala ez kontuan hartuta.

Ondorioz, lehia handia da unibertsitate artean eta unibertsitate barruan. Sistema hori dela-eta, Fernandez Enguitak (2014) honela adierazten du:

Hori guztia dela-eta, ikerketa-karreraren puntuak batzea eta biltzea interesatzen da geroz eta gehiago. Ikertzaile gazteak eta ez hain gazteak gutxieneko unitate argitaragarria bilatzera behartuta daude lan edo obra biribilen ordezt; aldizkari indexatuak, nahi duten publikoarengana iristen direnen ordezt, izan orokorra edota espezializatua; ebaluatzaileen artean harrera ona izatea agintzen duen gaia, edozein dela ere, benetako interes orokorra edo pertsonala duela uste dutenaren ordezt. Azken batean, egin behar dutena (beharra) inposatzen da, egin behar edo egin nahi dutenaren aurrean —ikerketaren eremuan hain garrantzitsuak diren etika eta borondatea—.

Puntu eta baldintza horiek ez diote interes sozial edo kolektiboko logikari erantzuten, interes “argitaragarriari” edo argitalpen-merkatuan sartzen direnei baizik.

Ez da harritzekoa ikerketaren kalitatea ebaluatzeko sistema horrek ikuspegi kritikoak gehiegi ez bultzatzea ikuspegi nagusi eta konbentzionalen aurrean. Izan ere, gako garrantzitsu horiek azaltzen dute ikuspegi hegemonikoak erreproduzitzea

eta dinamika akademikoetan aldaketak ez egiteko dauden erresistentziak, zientzia, diziplina eta/edo ezagutza-arlo ezberdinetan.

Hori horrela da, pizgarrien eta errekonozimenduen logika kontuan hartuta, marjina akademikoetako zenbait ikuspegi, gai-eremu, jarrera epistemologiko eta proposamen teoriko zehatzen baititu, gure gizartearen arazoan gainean ezagutza kritikoa emateko garrantzi handikoak badira ere.

Bestalde, zientzietan disoziazioa dago, gutxienez distantzia garrantzitsu bat errekonozimendu akademikoaren eta ikerketaren eremuan eraldaketa sozialari eta politikoari egiten zaion ekarpenaren artean.

Fernandez Enguitak (2014), diskurtsoaren ildo horretan, sakondu egiten du; alegia, haren ustez, “errekonozimendu-sistema” horrek Unibertsitatea are endogamikoagoa egin du (Unibertsitateak bere buruari bakarrik begiratzen dio). Irakasleak akreditatzeko sistema bat da, eta gizartean edo ongizatean duen inpaktuaren logikatik kanpo dago. Fernandez Enguitak honela berretsi du: “unibertsitate feudal zaharraren aurrean iraultza demokratikoa izan ordez, Erdi Arokoa gehiago den unibertsitate bat ekarri du. Ziurrenik, ez hain feudala, baina bai gremioetakoa gehiago” (2014).

Unibertsitatea deskribatzeko modu gogorra baina zehatza da, gremio-izaera medio, diziplinatasun bakarra adierazi eta sailek eta pare-taldeek “diziplina-esentzien zaindari” moduan edo, termino prosaikoagoetan, korporatibismoaren,

gremialismoaren defendatzaile gisa maiz izaten duten zeregina bera ulertzeko aukera ematen baitu. Logika horiek diziplinen arteko topaketa zigortzen dute, eta generoari, garapenari edo iraunkortasunari buruzko ikasketak bezalako zeharkako planteamenduak bazterrean uzten dituzte. Eta, diagnostiko hau ikusita begi-bistakoa izan daitekeen arren, logika horiek, halaber, ordezkatu egiten dituzte lankidetzako eta mugaz gaindiko metodoak eta Unibertsitatearen eta gizartearen, politikaren edo merkatuaren arteko transferentzia- eta ikaskuntza-prozesuetarako garrantzitsuak diren beste jakintza-mota batzuk.

Azken finean, ikerketa ebaluatzeko dugun sistema honek, Przeworski adierazten duen bezala, arrisku intelektualak eragiten ditu, ondoren garatuko dena sortuz, paketatze-efektu gisa (Munk y Snyder, 2005). Hortaz, botere errepresore handiko sistema da, pragmatismo akademikoa naturalizatzen eta ikuspegi heterodoxoak eta kualitatiboak modu negatiboan zigortzen laguntzen du-eta.

Espainiako kasuan, sistema hau arazo oso nabarmena den arren, unibertsitateetatik kanpoko akreditazio-sistema bat duen herrialde bakanetako bat den heinean, akatsa litzateke pentsatzea arazo indibiduala dela edo herrialde batzuek bakarrik salatzen dutela.

Aitzitik, fenomeno globala dela esan dezakegu, sistemikoa, eta herrialde guztiei modu kritikoan eragiten diena. Era horretan, modu globalean eta maila askotan landu behar da.



Hain zuzen ere, bi ekimen global handi adierazi behar dira, ikerketa ebaluatzeke egungo sistema hegemonikoaren aurrean alternatiba izan nahi dutenak: *Ikerketaren Ebaluazioari buruzko San Frantziskoko Adierazpena (DORA, ingelesezko sigletan)* eta *Coalition for Advancing Research Assessment (CoARA)*.

DORA ekimena 2012an bultzatu zuen aldizkari akademikoen editore talde batek, ikerketaren kalitatea ebaluatzeke irizpideak berrikusteko eta eraldatzeko asmoarekin, ikerketaren erabilgarritasun sozialarekiko zuten deskonexioarengatik kezkatuta¹³.

Eraldaketa horretarako, DORAk, oro har, ondorengo proposatzen du: “aldizkarietan oinarritutako metrikak ez erabiltzea (adibidez, inpaktu-faktorea), banakako ikerketa-artikuluen kalitatearen ordezkotako neurri gisa, zientzialari indibidual batek egiten dituen ekarpenak ebaluatzeke, edota kontratazio-, sustapen- edo finantzaketa-erabakietan”. Era berean, gomendio orokor horri zenbait gomendio espezifiko gehitzen dizkio finantzaketa-agentzientzat eta erakundeentzat ez ezik, argitaletxeentzat eta metrikak ematen dituzten erakundeentzat ere, eta, horiek guztiak ebaluazio-eredua eraldatzera bideratzen direnez, inpaktu-faktorea murriztea ezinbestekoa da.

Ekimen hori nabarmen hazten joan da, eta, gaur egun, 2.800 erakunde unibertsitario eta akademiko baino gehiagok eta 20.000 akademiko baino gehiagok babesten dute mundu osoan. Erakunde horien artean, ANECA, ikerketako agentzia autonomikoak, Espainiako unibertsitateak eta aldizkari akademikoak aurkitzen dira¹⁴.

Bestalde, CoARA ekimen berriagoa da, eta Science Europe eta European University Associationek bultzatzen dute. DORA bezala, ikerketa ebaluatzeke sistema nagusiaren azterketa kritikoaren bidez sortu da, baina, kasu honetan, ekimenak aurrekoak baino espiritu proposatibo eta eraldatzaile garatuagoa du.

Orain arte, CoARA ikerketa-komunitate global eta europarraren lanerako eta hausnarketarako foro garrantzitsuenetariko bat da, aipaturiko ikerketaren ebaluazio-sistema hori berrikusteko¹⁵. Hasierako egoeran aurkitzen bada ere, “Erreformaren aldeko Akordioan” (*Agreement on reforming Research Assessment*) oinarritzen da, 2022ko uztailekoa. Akordioak ideia beretik abiatzen diren hainbat arlo jasotzen ditu: ebaluazioa funtsezkoa da ikerketa kalitatezkoa izateko, baina hori berritu egin behar da. Hiru arlo dira batez ere: i) ikerketa-erakundeak eta -unitateak; ii) ikerketa-proiektuak eta iii) ikertzaileak, banaka.

CoARak funtsezko 10 konpromiso proposatzen ditu (CoARA, 2022) ([1. koadroa](#)):

1. KOADROA

COARAREN KONPROMISOAK

ITURRIA: CoARA (2022).

1. Ikerketari egindako ekarpenen eta bertan egindako karrerren aniztasuna aitortzea, ikerketaren beharren eta izaeraren arabera.
2. Ikerketaren ebaluazioa batik bat ebaluazio kualitatiboan oinarritzea (horretarako, funtsezkoa da bikoteka berrikustea), adierazle kuantitatiboak modu arduratsuan erabiliz.
3. Ikerketaren ebaluazioa egiteko, aldizkarietan eta argitalpenetan oinarritutako metriken erabilera desegokia alde batera uztea, bereziki Aldizkarien Inpaktu Faktorearen (JIF) eta h indizearen erabilera desegokia.
4. Ikerketaren ebaluazioan, ikerketa-erakundeen sailkapenak ez erabiltzea.
5. Ikerketaren ebaluazioa berritzeko beharrezko baliabideak konprometitzea, hitzartutako antolaketa-aldaketak lortzearen.
6. Ikerketa-ebaluazioaren irizpideak, tresnak eta prozesuak berrikustea eta garatzea.
7. Ikerketa-ebaluazioaren erreformari buruz sentsibilizatzea eta ebaluazioaren irizpide eta prozesuei nahiz horren erabilerari buruzko komunikazio, orientazio eta prestakuntza gardenak ematea.
8. Praktikak eta esperientziak trukatzea, Koalizioaren barruan eta Koaliziotik kanpo elkarrekin ikasi ahal izateko.
9. Printzipioei atxikitzeko eta Konpromisoak aplikatzeko egindako aurrerapenen berri ematea.
10. Praktikak, irizpideak eta tresnak ebaluatzea, proba sendoetan eta ikerketari buruzko ikerketaren egungo egoeran oinarrituta, eta datuak eskuragarri jartzea frogak eta ikerketa biltzeko.



Baina, jada adierazitako moduan, sistema horren disfuntzioek eta distortsioek ez dute soilik nazioarteko gai global batera eramaten. Zuzenean eragiten du herrialde, erakunde, unibertsitate... bakoitzean, bereizita bada ere. Eta dimentsio pertsonala ere badu, bakoitzak egiturarekin hitz egiterakoan hartzen duen jarrerari dagokionez. Horrek ez du esan nahi irtenbideak norbanakoaren ekintzatik eta boluntarismotik etor daitezkeenik. Hain zuzen ere, batik bat, arazoa ekintza kolektiboko arazo gisa landu behar da, instituzioen aldetik, horiek naziokoak edo globalak izanda ere.

Espainia zehazki hartuta, funtsezkoa da ikerketa-ebaluazioa berrikusteko prozesua lantzea, aipatu moduan, unibertsitateetatik kanpoko ebaluazio-prozesu bat duen herrialde bakarrenetako bat baita, eta, beraz, arazoa nabarmenagoa eta bi aldiz konplexuagoa da.

Adierazitako elementuei, ebaluazio-esparru kolektibo bat sartzeko beharra gehitu behar zaie, ikerketa-taldeen, sailen edo ikerketa-erakundeen lanean oinarritzen dena, egungo eredu indibidualista eta lehiakorren aurrean.

Azken batean, eredu arrazionalago, kualitatiboago eta merkantilizatu gabeko bat lortzeko bidea ez ezik, ikerlarien merezimendu “indibidualaren” ideian oinarritu beharrean, meritu kolektiboaren, komunitarioaren eta sozialaren ideian oinarritutako eredu baterako bidea ere egin behar da, ezagutzaren ekoizpen sozialarekin askoz ere egokiagoa dena.

3.2. Egiturazko mugen eta determinatzaileen efektuak eta ondorioak

Gure unibertsitate-sistemaren ezaugarrietako batzuen analisiak berak jada nabarmendu ditu zenbait ondorio, eta Unibertsitateak bizitzaren iraunkortasunarekiko konpromisoa lor dezan beharrezkoak diren eraldaketa epistemologikoa, politikoak eta instituzionalak zailtzen dituzte horiek. Zailtasun horiek lotuta daude unibertsitateko irakaskuntzarekin, lan honetako hurrengo kapituluan ikusiko dugun moduan. Baina zati horrekin hasi baino lehen, komeni da bizitzaren iraunkortasunarekiko konpromisoa ahultzen duten zenbait efektu xehetasun handiagoarekin aztertzea, aztertutako egiturazko mugek eta determinatzaileek eragiten dituztela kontuan hartuta. Egiturazko muga eta determinatzaile horiek bereziki garrantzitsuak dira unibertsitate-sisteman, oro har, eta irakaskuntzan, bereziki, iraunkortasunarekin lotutako gaiak nola zokoratzen diren jakiteko. Lau efektu aztertuko ditugu, bakarrak ez badira ere, duten garrantzia dela-eta, arreta berezia merezi baitute.

3.2.1. Efektu hegemonizatzailea

Horietako lehen ondorio bati ikuspegi akademikoen efektu hegemonizatzailea dei geniezaioke, irakasleen eta ikertzaileen karrerak zehazten dituen pizgarri akademikoen sistemaren eraginez sortua. Gure ustez, ikerketa ebaluatzeke pizgarri-sistemaren eta karrera akademikoaren sustapenean duen zentraltasunaren arteko harremanak eragin erabakigarria du ikuspegi nagusi eta konbentzionaletan. Gainera, gai horrek gako garrantzitsuak eskaintzen ditu ikuspegi hegemonikoak eta aldaketarekiko erresistentzia-dinamikak azaltzek

(epistemologikoa, teorikoa eta metodologikoa, ikerketan zein irakaskuntzan), unibertsitate-sistema osoan, oro har, eta zientzia, diziplina eta/edo ezagutza-arlo ezberdinetan, bereziki.

Pizgarrien sistema hori akreditazioetan, merezimenduetan eta errekonozimenduetan oinarritzen da, eta lehia-harreman basatiak, hiperespezializaziorako joera, argitalpen zientifikoaren merkatu etilista moduko bat eta irakaskuntza ikerketa- eta irakaskuntza-karreraren mendeko leku batera eramatea eragin ditu. Sistema logika merkantilistek eta produktibisten zeharkatzen dute, eta, aldi berean, “ezagutza-krisi” baten ondorio dira eta krisi hori sortu dute; hau da, ezagutza sinplifikatzeko joera bezala ulertzen da, eta batez ere honako ezaugarri hauek ditu: dimentsionaltasun bakarra izatea nabarmen, ikuspegi kritikorik ez izatea, pluribertsaltasunaren ideiaaren aurrean ikuspegi unibertsalistak nagusitzea, positibismoaren nagusitasuna eta “objetibismoa” ontologikoki aldakorra den errealtate baten aurrean.

Produktibismoaren, merkantilizazioaren eta ezagutzaren krisiaren arteko harreman hori funtsezkoa izango litzateke ikerketa- eta irakaskuntza-ikuspegiaren definizioan eta ikuspegi ortodoxoen hegemonizazio-prozesuan, horietan iraunkortasuna egokitzea zaila baita.

Efektu “hegemonizatzaile” horrek ikerketa sortzeko dinamiketan eta ondorioz ateratzen den ezagutza-motan ondorioak izateaz gain, inplikazio politikoak dituen arazoa ere bada, krisi sistemikoaren testuinguruan eskatzen dizkigun ikerketa-arloko galdera eta erantzun askotatik urruntzen ari baikaitu. Testuinguru horrek aldaketa zabalak, konplexuak eta sakonak eskatzen ditu, eta aldaketa horiek honako hauek bezalako eremu hain ezberdin eta garrantzitsutan dute eragina: nazioarteko ordena, botere-harremanak, gizarte-antolamendua, naturarekiko harremana edo ekoizpen- eta kontsumo-eredua. Gai horiek ikuspegi kolektibo zabala eta aldaketarako benetako borondatea izatea eskatzen dute, eta hori ezinezkoa izango da ezagutza-oinarririk gabe, begirada eta borondate hori erabakitzeko. Ezinezkoa, halaber, diziplina arteko eta zeharkako diziplinako bidegurutze horretan, gero eta konplexutasun handiagoko testuinguru bati erantzun egokiak eraiki ahal izateko erronka nagusietako bat dagoela onartzen duen zientziarik gabe (Innerarity, 2019).

3.2.2. Paketatze-efektua

Bigarren efektuari, Przeworskiengan inspiratuta, paketatze-efektua dei geniezaioke, dinamika ugari baitaude zatikatzea eta diziplinatasun bakarra sakontzeko, ezagutzan eta karrera akademikoan aurrera egiteko modu gisa. Eta hori guztia nahiz eta interdependentziak nabarmen sakondu diren globalizazio-hamarkaden ondorioz. Ez da harritzekoa diziplina-aniztasuna, diziplinartekotasuna eta diziplina-zeharkakotasuna eskatzen duen iraunkortasuna ondo ez geratzea paketatze honen barruan.



Elkarrizketa batean, politologo poloniarrek honela esan zuen:

Graduondoko ikasleek eta irakasleek beren asmo intelektualak aldizkari batzuek argitara ditzaketen artikuluetan paketatzen ikasten dute eta jarrera politiko baten itxura izan dezakeen guztia saihesten. Profesionaltasun horrek ezagutza sortzen du modu oso estuan egindako galdera batzuen bidez, baina ez dugu fororik gure ezagutza akademiatik kanpo ezagutzera emateko; izan ere, politikaz ez gara komunikatzen, ezta geure artean ere. (Munk eta Snyder, 2005)

Gehiegi errepikatzeak arriskua badago ere, “paketatze” efektua ez da errealitatearen ezagutzak eskatzen duen beharrezko diziplina-espezializazioari buruzkoa. Aitzitik, zerikusia handiagoa du diziplinen arteko elkarrizketa eta trukea sakrifikatzeak joerarekin, diziplinaren beraren gaitasun orohartzailearen defentsa sutsua egite aldera.

Gainera, diziplina zientifikoaren barruan, argitalpen-merkatuak eragindako mikro espezializazioarako joerarekin eta ikerketaren ebaluazio-sistemaren ezaugarriekin osatzen da.

Akademikoek beren karreretan errealitate horri egin ohi diote aurre, eta eragin hori ez da soilik argitalpenen ikerketa- eta orientazio-ildoetan agerian geratzen, baizik eta ikasketa-

planetan eta irakaskuntza-proposamenetan ere, eta horietan leku periferikoa betetzen du kasurik onenean iraunkortasunak.

3.2.3. Efektu homogeneizatzailea

Hirugarren, efektu homogeneizatzaileaz hitz egin dezakegu, eta horrek irakasleen eta ikertzaileen ibilbide profesionalak estandarizatzen ditu. Aipaturiko hainbat elementuk, tartean, egiaztapen-prozesuak arautzen dituen ikerketaren ebaluazio-sistemak eta, ondorioz, irakasleen leku-aldatzeak, profil akademikoetan “homogeneizazioa” sortzeko joera dute.

Efektu honen arrazoi nagusia da, aurrean aipatu moduan, irakasleek beren ibilbide akademikoan zehar mezu bat jasotzen dutela; alegia, irakaskuntzak ez dituela kezka eta zeregin nagusiak bete, horrekin lehia-gaitasuna galduko bailitzateke, erabat lehiakor bihurtu den esparru batean. Zalantzarik gabe, mezua gogorra da, pertsona asko akademiarekin lotzera bultzatzen duen irakaskuntza-bokazioaren ildoan.

Aukerak kentzen dituen eragozpen eta zama gisa ikusten da denbora honako hauei eskaintzea: irakasgaiak prestatzea, ikasleekiko harremanak finkatzea eta lantzea, ikasleen eskariak eta premia akademiko eta intelektualak artatzea —ez dezagun esan ezinbestekoak direnik, pandemia-garaiak argi eta garbi erakutsi baitigu osasuna edo baldintza sozioekonomikoak erabakigarriak direla garapen akademiko eta intelektualerako—, ikasleek egindako lanak zuzentzea, praktikak prestatzea, irakaskuntzako berrikuntza-proiektuak garatzea edo irakasle gisa prestatzea, irakaskuntza-bokazioak jarrera militantea izaten amaitzen duen kasuetan izan ezik.



Paradoxa bat da irakasleen lanaren zati nagusi bat hobeto egiteko ahaleginak lan hori egiteko penalizazioa ekartzen duela, baina unibertsitate-sistemak errealitate hori sortzen du.

Ken Baineek planteatzen duen bezala (Gutierrez, 2022), irakasle ona izateko modu ugari daude. Irakasle ona izan daiteke eremu jakin batean, erreferentziazko ikerlaria izanik, baina irakasle bikaina ere izan daiteke eremu hori ondo eta zehatz-mehatz ezagututa, beste kide batzuen ekarpenak aztertzearen ondorioz. Halaber, irakaskuntza kaskarra egin daiteke —eta hori egiaztatu ahal izango dute ziurrenik unibertsitateko ikasgeletatik igaro diren pertsona guztiek— ikerketan, eremu jakin batean, erreferentzia bat izanik. Kasu guztietan, irakasle hobean izan ahal izango da irakaskuntzan aritzeko funtsezko gaitasunak lantzeko eta garatzeko denbora eta baliabideak eskainita eta horiek irakaskuntzan aplikatzeko behar adinako denborarekin.

Hala ere, egungo unibertsitate-sistemaren ezaugarrietako batzuek —eta, beste behin, ikerketaren ebaluazioaren inguruan dagoen egungo sustapen akademikoko sistema dago tartean— izugarri baldintzatzen dituzte unibertsitate-plaza bat lortzera iristen diren profilak, karrera akademikoen “arrakasta” izugarri baldintzatzearekin batera. Ken Baintentzat, “irakasle on baten” ezaugarriak honako hauek lirateke: bere ikasketa-eremua zehatz-mehatz ezagutzea; bere buruari galderak egitea eta horiek praktikan jartzea, hau da, irakaskuntza nola lantzen duen, zertarako egiten duen, ikasleek nola jasotzen duten, ikasleekin nola erlazionatzen den, nola ebaluatzen dituen eta irakasleak bere burua nola ebaluatzen duen,

besteak beste (Bain, 2005). Baina horiek guztiak ez dira egungo sistemak lehentasunez kotzat jotzen dituen kezketan sartzen. *De facto*, modu negatiboan onesten ditu, testuinguru horretan akademikoek ez baitute beren irakasle-profila zaindu behar, edo, gutxienez, ez dute ikaskuntza lehenetsi behar irakaskuntza-gaitasunak garatzeko. Irakaskuntza, aldiz, emandako ordu-kopuruekin eta irakaskuntzako ikastaroak edo mintegiak egiten emandako ordu-kopuruarekin lotutako irizpide kuantitatiboen arabera balioesten da batez ere. Elementu horiek, ordea, ikaskuntza eta irakaskuntza-lanaren hobekuntza bultzatu ordez, profil oso zehatz bat errazten dute: produktiboa eta egokitzen dena.

3.2.4. Efektu zentrifugoa

Laugarren efektua gizarte-zientzien ikasketa-planetatik jakintza-arlo batzuk (iraunkortasuna) eta postulatu kritiko batzuk kanporatzea da, eta zientzialari sozialen ikerketa-ildoetan islatzen diren kezkak.

Efektu zentrifugo horrek irakaskuntzako eta ikerkuntzako ariketen erdigunetik eta gradu etako eta gradu bikoitzetako ikasketa-planetatik urruntzen du iraunkortasuna, eta hori lotuta dago jakintza-arloak konpartimentatzearekin nahiz zeharkakotasun egokirik ez izatearekin.



Ildo horretan, literaturan zein aztertutako diskurtsoetan, ez dago iraunkortasunari buruzko begirada bateratu eta koherenterik, eta ideia hori behin eta berriz errepikatzen da. Horretan bat datoz, gainera, maila ezberdinetako ikuspegiak. Kontua ez da iraunkortasuna graduatan ez egotea, baizik eta agertzen denean, modu oso zatikatuan egiten duela. Hainbat ikasketatan garapen iraunkorreko edukiak izan arren, oro har, ez dago inolako konexiorik hori irakasgaietan lantzeko moduari dagokionean. Ez dago “egitura” edo koherentziarik garapen iraunkorra lantzeko moduari buruz, Espainiako unibertsitateetako gizarte-zientzietako gradu gehienetan.

Izan ere, irakasleek gai hori sartzen duten kasu gehienetan, ikasturteen amaieran landu beharreko gaia bezala egiten dute; hots, irakasgaien programari gehitutako azken eranskin gisa, denbora izanez gero, jorratu ahal izateko. Kontu anekdotikoa edo puntuala dela eman dezake, baina hemen adierazten da agerian uzten duelako tentsio handia dagoela irakasleek ikusitako premien eta horiek lantzeko aurrean aipaturiko egiturazko mugek ezarritako murrizketen artean, irakaskuntza-proposamenak iraunkortasun-gaiak kontuan hartzen ez dituzten ikasketa-planetan eta irakaskuntza-fitxetan oinarritzen baitira.

Gaur egun, iraunkortasunarekin loturiko gaiak sartzen dira ekimen indibiduala, boluntarioa eta, askotan, boluntarista medio, baina borondate eta konpromiso handiagoa duten irakasleek ere garrantzi eskasa ematen diete, irakasgaietan bigarren leku batean uzteko joera baitute.

Aurreko efektuek bezala, efektu honek ere izaera historiko eta egiturazko izaera bati erantzuten dio. Beraz, hori eraldatzeko, egiturazko begirada bat behar da. Ideia hori bereziki aipatu behar da testuinguru honetan, Francois Vallaeysek (2022) adierazten duen moduan: diziplina-logika zorrotz bat hausteko saiakerak, ikuspegiak, begiradak... zeharkatzeko ahaleginak, diziplinartekotasunaren eta zeharkako diziplinatasunaren aldeko apustua egiteko ahaleginak oso mugatuak eta bakartiak dira, eta emaitza gutxi dituzte. Hortaz, horren aurrean beharrezkoa da egiturazko hurbilketa bat eskatzea, eta hori egiteko modu bakarra da “aldaketa-palankak eragitea”; hau da, nahitaez, “benetan zeharkakoak diren politikak kudeatzea; esate baterako, kalitatezko politika eta egiaztapen-politika” (Vallaey, 2022, 43. or.). Era horretan, irakaskuntza eraldatzeko baldintzak sortu nahi dira. Horretarako, ezbairik gabe, funtsezkoa da, hurrengo kapituluan jorratuko dugun moduan, egungo baldintzetan irakaskuntza-praktikari buruzko hausnarketa egitea eta eraldatzea, gure irakaslanari buruzko gogoeta eta praktika kritikoa eginez.

4. Irakaskuntza eraldatzeko ohar batzuk: nondik hasi?

Ikerketa-lan honetan, egungo krisi sistemikoak eta 2030 Agendaren irakurketa eraldatzaileak irakaskuntzarako izan ditzaketen inplikazio nagusiak ere aztertzen dira. Ildo horretan, iradokitzailea da hausnarketa eta analisisa kokatzeko eta bideratzeko balio dezaketen galdera errepikakor batzuk berreskuratzea: Zer da hezte? Zein da irakaslearen lekua eta funtzioa gaur egungo krisi multidimentsionalaren testuinguruan? Nola sortu ikasteko espazio emantzipatzaileak eta eraldatzaileak? Nola sortu Unibertsitatearen eta ikasteko beste espazio batzuen (komunitateak, gizarte-ehuna, eta abar) arteko artikulazioa? Edo, Garcesen (2020) arabera, gizarte bezala egin behar genukeen galdera: Nola gustatuko litzaiguke heziak izatea?, egileak adierazten duen moduan, “guztiok ikastunak baikara bizimodu posibleak entseatzen diren tailerrean”.

Galdera horiek erreferentzia moduan hartuta, egungo krisi sistemikoaren testuinguruan unibertsitateko irakaskuntzaren ezinbesteko eraldaketari buruzko hausnarketarako abiapuntu izan daitezkeen zenbait apunte jasotzen dira jarraian, egoerak bizitzaren iraunkortasunarekin konpromiso sendoa eskatzen du-eta.

4.1. Bizitzaren iraunkortasuna mehatxatzen duen ordena hegemonikoa eraldatzeko hezte

Lehenik eta behin, hezte zer den edo zertarako hezi behar den planteatu behar da. Hezkuntza ulertzeko hainbat modu daude. Egungo eztabaida pedagogikoa hezkuntzan logika

instrumentalei erantzuten dieten ikuspegiak menderatzen dute, eta logika horiek, berriz, hezkuntzaren funtzio egokitzailea azpimarratzen dute. Oro har, ikasleei parte diren gizartera egokitzen irakastea da helburu nagusia eta aurreikusi ezin den eta ziurgabetasunez beteta dagoen etorkizun batean moldatzen ikastea. Hortaz, argudioa sinplifikatuz, gero eta konplexuagoa eta zalantzaszkoa den munduan, beharrezkoa da aldagaitetara egokitzeko gaitasunak eta trebetasunak eskuratzea. Era horretan, hezkuntza ulertzeko moduak dira, ezarritako ordenari bere horretan eusten diote, eta etorkizun aldakor eta zalantzarri baten aurrean etengabe egokitu ahal izateko ikaskuntzak garatzean oinarritzen dira (Garces, 2020); beraz, ordena horri eustearen zerbitzura daude.

Halaber, badira hezkuntza ikuspegi kritiko eta emantzipatzaileetatik ulertzeko moduak, eta hezkuntza pentsatzen ikasteko eta, kolektiboki, etorkizun komunak eraikitze moduan hartzen dute. Hain zuzen ere, horien helburu nagusia da errealitatea ulertzen ikastea, hori eraldatzeko: beste etorkizun posible batzuk pentsatzea eta eraikitzea, beste batzuek diseinatzen dituzten etorkizunetara egokitzen ikasi ordez (Garces, 2020; 2022).

Edo, beste hitz batzuetan esanda, norabidez aldatzeko aukera emango dituzten jakintza eskuratzea, beste aukera bideragarri eta desiragarri batzuk eraikitzea, non “bizitza guztiak sartuko diren” (Herrero, 2022, 14. or.).

Modu horretan, hezkuntzak izaera hezitzailea edo emantzipatzailea izan dezake, indarrean dagoen ordena neoliberalaren erreprodukzioaren edo haren eraldaketaren zerbitzura egon daiteke, eta hezkuntza-komunitatearen ahaleginek eragina izango dute praktika pedagogikoetan logika horietako zein nagusitzen den jakiteko (Giroux, Rivera-Vargas & Neut, 2022). Herrerok (2022) honela planteatzen du:

Pertsonak heztea egungo eredu legitimatzeko, bertan ahalik eta abantaila handienarekin kokatzeko borrokatzea, norbanakoaren porrotarekin etsitzea eta nork bere buruari errua ematea —edo beste batzuei errua egozte— . Edota heztea pertsonak jada aurrean ditugun erronka handiak uler ditzaten eta balioak, trebetasunak eta ezagutzak har ditzaten, horiek aurre egiteko antola daitezen. (14. or.).

Osagarri moduan, bereziki baliagarria eta argigarria da Diaz-Salazarren (2015) proposamena. Proposamen horrek Unibertsitatean nagusi diren hiru eredu bereizten ditu: eredu teknokratikoa eta neoliberala, “produkzio eta gizarte-antolaketa eredu hegemonikoaren erreprodukzio antiekologikorako” gehiagoa eta funtzionalena dena; eredu humanista eta liberal soziala, “elite profesional jantziak eta filantropikoak prestatzeko” helburu nagusia duena; eta eredu askatzaile eta eraldatzailea, aldaketa ekosoziala bultzatu nahi duena.

Planteamendu horiek abiapuntutzat hartuta, 2030 Agendaren irakurketa anbiziosoaren arabera hezkuntza bat bideratu behar duen azken helburua da ordena hegemonikoa eraldatzea, hazkunde ekonomiko mugagabeen oinarritutako ordena eta, beraz, bizitzaren iraunkortasunarekin bateraezina dena.

Ordena hegemoniko hori, neurri batean, lehen orrialdeetan aurkeztutako akats epistemikotik sortu da, eta ekonomiaren ikuspegi neoklasikoaren nonahikotasunean ongi azaltzen da; gainera, aldi berean, diziplina-hierarkian eta – konpartimentazioan oinarrituta eraikitako unibertsitate-sistema batean sendotzen da. Hortaz, 2030 Agenda eraldatzaileak hezkuntza kritikoa eskatzen du nahitaez, Garces et al-en (2022) arabera, beste etorkizun batzuk, etorkizun bidezkoak, iraunkorrak eta feministak, elkarrekin imajinatzen, pentsatzen eta eraikitzen ikastera bideratua.

Giroux, Aguayo & Rivera-Vargasen (2022) arabera, neoliberalismoa “objektuak ekoizteko eta subjektuak ekoizteko sistema” bat da (41. or.). Alegia, ez da soilik pobrezia, desberdintasunak eta ekosistemen degradazioa eragiten duen produkzio-, zirkulazio- eta kontsumo-sistema bat, baizik eta subjektibotasunera eta harreman sozialen konfiguraziora eramaten du, erreprodukzioa eta hedapena sustatuz. Era horretan, metatze hegemonikoaren ereduak subjektibotasun soziala behar du, prekarietatearen aurrean onarpenean eta etsipenean, arazo komunen aurrean axolagabetasun sozialean eta enpatiarik ez izatean oinarrituta.



Egun nagusi diren hezkuntza-ikuspegiak eta –estrategiak egokitze–logika batetik diseinatuta daude, eta ikasleei testuinguru zalantzarri eta aldakor batera egokitzen irakasteko eta gaitasunak eta trebetasunak emateko dira. Modu horretan, subjektibotasun hori eraikitzen laguntzen dute, sistemak sortutako zalantza eta prekarietate gero eta handiagoko egoera onartzen eta normalizatzen delako. Halaber, gizartearen ikuspegi indibidualista sustatzen dute, ziurtzat jotzeagatik norbanako bakoitzaren erantzukizuna dela nolabait geratzeko iritsi diren ziurgabetasun eta prekarietatera egokitzen ikastea. Era berean, desberdintasunak eta injustiziak sortzen dituzten eta ekosistemak aldatzen dituzten egiturak zalantzan jartzen ez dituzten eta ulertzen ere laguntzen ez duten proposamen pedagogikoei desafekzioa sortzen eta ekintza kolektibo eraldatzailea desmobilizatzen laguntzen dute; beraz, garapen hegemonikoaren eredu eraldatzeko aukerak mugatzen eta ixten dituzte.

Ildo horretan, Garces eta Herreraren (2022) arabera, gaur egun hezkuntzak duen arazo nagusietako bat da “adimen funtzionalaren eta adimenaren emantzipazioaren artean dagoen distantzia”; adimenaren emantzipazioa “arazo komunekin geure pentsamenduaren bidez erlazionatzeko dugun gaitasuna” bezala hartzen da (37-44 or.). Egungo hezkuntza-sistemak informazio-kopuru handia kudeatzeko eta lehenesteko gai diren adimenak ekoizten ditu gehienbat, baina, aldi berean, adimen txoriburuak dira, pentsatzeko gai ez direnak, informazio horri zentzua emateko gai ez direnak “norberaren esperientziarekin eta esperientzia partekatuarekin” erlazionatuta. Horrela, “morroi adimendunen masa” sortzen du, ezagutza estandarizatu eta beren kabuz pentsatzeko zailtasunekin.

Giroux, Rivera-Vargas & Neut (2022) egileek planteatzen dute, aurrean aipatu moduan, eraldaketa-aukerak ixten dituen pedagogia “klausuralista” horren aurrean, beharrezkoa dela “haustura- eta aukera-pedagogia bat”, “pedagogia kosmopolita, irudimentsua, publikoa baieztatzen duena, arazo pribatuak publikoa denarekin konektatzeko aukera eman eta bizi garen munduaren eraldaketarekiko konpromisoa sustatzen duena eta “etorkizunari arazo kolektibo gisa aurre egitea” ahalbidetuko duena (33. or.). Autore horien arabera, pedagogia horrek premisa hau izan behar du gogoan: oraina iraganeko borroken eta eztabaiden amaiera da eta, beraz, etorkizuna orainaldian izandako eztabaiden amaiera izango da. Ondorioz, oraina eta etorkizuna alda daitezke, eta hezkuntzak beste etorkizun batzuk eraikitzeke gunea izan behar du, helburu nagusia etorkizuna kolektiboki erabaki eta eraikiko duten pertsonak prestatzea izanik. Ildo horretan, Garces et al. (2022) egileek nabarmentzen dute garrantzitsua dela komuna eta problematikoa dena ikaskuntza guztietan.

Helburu emantzipatzailea duen edozein hezkuntza-prozesuk gatazka onartzea, errealitatea problematizatzea (ulertzeko) eta beste batzuekin batera eraldatzea eskatzen du. Arazoei aurre egitea elkarrekin etorkizun ezberdinak eraikitzeke aukera moduan.

Krisi sistemikoaren egungo testuinguruan, bizitzaren iraunkortasunaren ikuspegia, Herrerok (2022) planteatzen duen moduan, funtsezko erreferentzia-esparrua da, gizartea eta hezkuntza bera antolatzeke beste modu batzuk pentsatzeko eta planteatzeko. Horren arabera, funtsezko erronka bat da irakaskuntzatik nola lagun daitekeen ikaskuntza-prozesuak

sortzen, egungo erronkak behar bezala eta kritikoki ulertzea errazteko eta errealitatea eta “garapen” hegemonikoaren eredia eragiteko eta eraldatzeko ezagutzak eta ikuspegiak emateko, bizitzaren iraunkortasunarekin bateragarri izan dadin. Era horretan, irakasleentzako erronka handia izango da ikasleei nola lagundu jakitea beren errealitatea ulertu eta zentzua eman ahal izan diezaioten eta bizitzeko eta gizartearen antolatze modu alternatiboak irudikatu eta eraiki ahal izan ditzaten, modu iraunkorrak, bidezkoak eta feministak (Garces et al., 2022, 3. or.). Aurreko ataletan azaldutakoaren arabera, erronka hori badirudi Unibertsitatean azken hamarkadetan protagonismoa hartzen joan diren joeren kontrakoa dela.

4.2. Curriculumaren birpentsatzea

Irakaskuntzaren eraldaketarekin zerikusia duen funtsezko elementua curriculuma da; hau da, irakasten diren edukiak. Horri dagokionez, interesgarria litzateke galdetzea, Herrerok (2022) planteatzen duen moduan, “gure biziraupenaren aurkako gauzak ikasten ditugun” (15. or.). Modu horretan, gogoeta egin beharko genuke kolapso ekologikora garamatza eta, Garcesen (2023) arabera, etorkizuneko aukera bera ere ukatzen duen logika baten aurrean jartzen gaituen eredu bat eraldatzeko beharrezko jakintzak emango dizkigun hezkuntza baterantz nola aurreratu jakiteko. Ezinbestekoa eta premiazkoa den zerbait da, kontuan hartuta, gainera, errealitatea gero eta konplexuagoa dela —besteak beste, interdependentziak hainbat eremutan transnacionalizatzeko eta areagotzeko prozesuen ondorioz—, horrela, gehitzen joan baita irakasten denaren eta, ikuspegi horretatik, irakatsi beharko litzatekeenaren arteko etena.

Ildo horretan, beharrezkotzat jotzen da ikasketa-planak berrikustea, bizitzaren iraunkortasunaren ikuspegia zeharka integratzeko, lan honen lehen atalean azaldutakoarekin bat datorren bira epistemologikoa errazte aldera. Berrikustea errealtatea eta garapen-prozesuak, aldaketa sozial, politiko eta abarrenak hobeto ulertzeko funtsezkoak diren teoria kritikoen eta begiraden ekarpenak sartzeko eta horien gainean jarduteko. Besteak beste, honako hauetatik datozen ekarpenak: iraunkortasun ekologikoa, biozentrismoa, diziplinartekotasuna eta diziplina-zeharkakotasuna, kulturartekotasuna, dekolonialtasuna eta kosmopolitismoa

Aurreko atalean azaldu moduan, beharrezkoa da irekiera epistemologikoa eta jakintzen eta diziplinen arteko elkarrietzak ikusita ezagutza sinplifikatzeko joera orokorra dela, dimentsionaltasun bakarra eta unibertsalismo mendebaldekozentrikoa nagusi izanik, ikuspegi kritikorik ez dagoela eta positibismoaren eta “objetibismoaren” hegemonia dagoela.

Modu berean, curriculum esplizitua ez ezik, prestakuntza-prozesu osoan dagoen ezkutuko curriculumak ere berrikusi behar da (Giroux, Aguayo & Rivera-Vargas, 2022). Bereziki, baina ez bakarrik, diskurtso antiekologikoak, heteropatriarkalak eta kolonialak, besteak beste, ematen diren edukien atzean ezkutatuak eta nagusi den ordena erreproduzitzen laguntzen dutenak. Ezkutatzeko hori bidegabekeria epistemikoaren adibide bikaina da. Hazkunde ekonomikoa ekonomiaren eta gizartearen helburu nagusi gisa akritikoki onartzea, aurrerapenaren ideia

lineal bakarra onartzea, edo krisi ekologikoa, zaintza-lanak eta kolektiboaren garrantzia ikusezin bihurtzea ideia hegemonikoen adibide batzuk bakarrik dira. Eta horiek irakasgai askoren irakaskuntzan finkatutzat ematen dira, eta munduko herrialde gehienetan hezkuntza-maila desberdinetako ikasketa-planen zati handi baten azpian daude (Herrero, 2022).

Norabide horretan aurrera egiten hasteko ahaleginean, Herrerok (2022) zazpi ardatz proposatzen ditu ([2. koadroa](#)), horien bidez bizitzaren iraunkortasuna erdigunean jarriko duen hezkuntza-ibilbide bat garatzeko. Eskolarako pentsatu badira ere, interesgarriak izan daitezke, gutxienez horietako batzuk, goi-mailako ikasketen curriculumak hausnartzeko eta berrikusteko prozesuetan sartzeko: bizitza hausnarketaren eta esperientziaren erdigunean jartzea; hurbileko lurraldera lotzea; aniztasuna bultzatzea; komunitatea ehuntzea eta kolektiboa berrasmatezea; iraunkortasunera hurbiltzen gaituzten jakintzak ikastea eta berreskuratzea; garapen okerraren eredua ezagutzea eta salatzea; eta proiektuak martxan jarri eta alternatibak esperimentatzea.

2. KOADROA. (HURRENGO ORRIAN JARRAITZEN DU)

HERREROREN (2022) ARABERA, BIZITZAREN IRAUNKORTASUNA ERDIGUNEAN JARRIKO DUEN CURRICULUM BATERAKO ARDATZ POSIBLEAK

FUENTE: NORBERAK EGINA HERRERO ABIAPUNTUTZAT HARTUTA (2022, 129-144 OR.).

1. BIZITZA HAUSNARKETAREN ERDIGUNEAN JARTZEA

- Bizimodu ezberdinak ezagutzea, ulertzea eta baloratzea eta geure burua izaki eko eta interdependiente bezala onartzea.
- Metabolismo soziala ulertzea: energiaren, lurraren, uraren eta baliabide naturalen beharrak, besteak beste, horien erabilera, kontrola eta banaketa desberdina eta horrekin lotutako gatazkak; horien merkantilizazioa; hondakinak sortzea eta tratatzea.
- Bizitarako zaintzek duten garrantzi estrukturala ezagutzea eta egungo sistema ekonomikoaren funtzionamenduan oinarri diren generoen, klase sozialen eta periferia-zentroaren arteko zaintza-zorra aitortzea.

2. HURBILEKO LURRALDEAREKIN LOTZEA

- Lurraldean oinarrituta, ekonomia eta gizartea antolatzeko moduak sustatzearen garrantzia azpimarratzea, gutxiago kutsatzen dutenak eta energia eta baliabideak gutxiago kontsumitzen dituztenak.
- Ikastetxeak kanpoaldearekin konektatzea: campusetik ateratzea eta beste esperientzia, kolektibo eta ekimen batzuekin lankidetzan aritzea (eta sartzen uztea); jakintza- eta sentsibilitate-mota ezberdinek partekaturiko espazioak bultzatzea.
- Lurraldeen gaineko erantzukizuna hartzea, haien mugak ezagutu eta kuantifikatzea.
- Aski izatearen eta beste lurralde batzuk ez espoliatzearen garrantzia onartzea.

3. ANIZTASUNA BULTZATZEA

- Aniztasuna bizitza ahalbidetzen duen elementua bezala ulertzea.
- Kontuan hartzea eta ezagutzea kultura eta pentsaera desberdinak, ikasketak eta mugimendu dekolonialak.
- Aniztasun funtzionalaren, sexu-orientazioaren, generoaren, arrazaren eta abarren errespetua eta integrazioa sustatzea.

2. KOADROA. (JARRAITZEN DU)

4. KOMUNITATEA EHUNTZEA ETA KOLEKTIBOA DENA BERRASMATZEA

- Beste eragile sozial eta kolektibo batzuekin konektatutako eta inplikaturako ikaskuntza-komunitateak eraikitzea, harremanak eta sareak ezartzeko eta talde-laneko esperientziak sustatzeko.
- Ikasleei protagonismoa ematea eta haiek, haien esperientziak, jakintzak, iritziak... aitortzea.

5. IRAUNKORTASUNERA HURBILTZEN DUTEN JAKINTZAK IKASTEAK ETA BERRESKURATZEA

- Ezagutza, jakintza eta esperientzia praktikoei protagonismoa ematea, ikuspegi holistikotik, baliabide finituen munduarekin bat datorren autosufizientziaren kultura lortzen lagun dezaten.

6. ARAPEN OKERRAREN EREDUA AITORTZEA ETA SALATZEA

- Garapen hegemonikoaren eredua sakon eta ikuspegi kritiko batetik ulertzea, egungo arazo nagusien atzean dauden kausa-efektu harremanak identifikatzea eta erantzukizunak esleitzea.

7. PROIEKTUAK ABIAN JARTZEA ETA ALTERNATIBAK ESPERIMENTATZEA

- Bizitza erdigunean jarriko duten etorkizun alternatiboak hausnartzea eta imajinatzea.
- Norabide horretan aurrera egiteko aukera emango duten alternatibak ezagutzea eta/edo martxan jartzea.

Adierazi behar da curriculumaldatzeko erronka izugarria dela eta zailtasun ugari dituela, egitura-gaiekin lotzen direnak. Horietako asko aurreko atalean aztertu ditugu; esate baterako, gaur egun ezagutza-sistema zientifikoa eta unibertsitarioa bereizten duten muga ezberdinak eta diziplinatasunaren eta unibertsitate-egituren garapenaren artean dagoen harreman dialektikoa, deskribatu den bezala; merkantilizazio-prozesua hainbat alderditan, ikerketa bideratu eta irakasleen eta ikertzaileen lehentasunak baldintzatzen dituen, balio komertzialeko eta instrumentaleko irizpideen arabera, balio politikoaren eta eraldaketa sozialaren aurrean; edo ikuspegi eta proposamen ortodoxoak saritzen dituen eta ezagutza sinplifikatzeko joera indartzen duen ebaluazio-sistema

4.3. Bizitzaren iraunkortasunerako irakasleak¹⁶

Aurrean aztertu moduan, Unibertsitatean merkantilizazio-prozesuen eragina ezagutzaren balio komertziala eta instrumentala lehenestera bultzatzen ari da, balio politikoaren eta eraldaketa sozialaren aurrean. Prozesu horren barruan, gaur egun, joera badago irakasleak “ezagutza objektiboaren” transmititzailerik “neutral” moduan hartzeko. Gero eta gehiago uste da irakasleen egitekoa ez dela irakastea, baizik eta laguntzea, babestea, koordinatzea edota beren ikaskuntzak autokudeatzen dituzten ikasle-taldeak kudeatzea (Garces, 2020; Giroux, Rivera-Vargas & Neut, 2022). Giroux, Aguayo & Rivera-Vargas (2022) egileek modu oso argigarrian deskribatzen dute “ezagutzaren uhal garraiatzaile” kontzeptuala eta praktikoa nola egin (51. or.). Irakasleek bete behar duten egitekoa ulertzeko modu horrek irakasleak politikoki desaktibatzea bultzatzen du.

“Politikoki desaktibatzeaz” ari garenean, unibertsitate-irakaskuntzaren inguruan, eta argi eta garbi gizarte-zientzietan, ezarri den ideia aipatzen dugu. Ideia horren arabera, irakaskuntzan edozein jarrera politikok irakaskuntzalanaren objektibotasuna ahultzen eta, beraz, deslegitimatzen du. Onarpen horrek paradoxikoa ematen du, irakasleen lana, neurri handi batean, proposamen politikoen oinarri diren ezagutza teorikoak transmititzea baita. Teoria guztiak fenomeno sozialak, politikoak edo ekonomikoak azaltzeko berdin balio dutela onartzea bezain desegokia litzateke irakasleek jarrera politikoak hartu behar ez dituztela esatea, teoria horiek teoria batzuek beste batzuen gainean duten baieztapenetik eratortzen direla jakinda. Gainera, neutraltasun akademikoa bilatzeko, jarrera politiko horiek ikusezin bihurtzea arduragabekeria litzateke, arrisku intelektualak eskatzen dituen krisi sistemikoko testuinguru batean.

Pentsa dezagun ikasgelan sartzen dela irakasle bat irakasgaien aztergaia azaltzeko hurbilketa teorikorik gabe eta hurbilketa horrek dituen ondorio politikoak ezagutu gabe (edo ikusezin bihurtuz). Gauza bera litzateke ogia egiten ahalegintzen den okin bat, irina, ura eta legamia tenperatura jakin batzuetan kontaktuan jartzean nola jokatzen duten jakin gabe.

Mundu neoliberal eta fordista batean, biek bizimodua atera dezakete, baina teknikak (pedagogikoak edo plangintzakoak) erreproduzitu ditzakete besterik gabe, zalantzan jarri gabe edota berrikuntzarik sortu gabe, haien sormena, hausnarketa edo ikerketa kontuan hartuta. Hori, ezbairik gabe, kontraesankorragoa eta kezkarriagoa litzateke lehen kasuan.

Pedagogia emantzipatzaileetarako, ordea, irakasleen egitekoa funtsezkoa da, eta etorkizuna aldatzeko aukerak irekitzeko asmoarekin lan egiten duten gizarte-eragiletzat hartzen dira

Hortaz, subjektu politikoak eta politizatzaileak dira, eta egungo arazo eta eztabaida nagusien eta horien ondorioen aurrean beste batzuek jarrera hartzea sustatzen dute (Giroux, Rivera-Vargas & Neut, 2022). Ondorioz, irakasle gisa, funtsezkoa da pentsamendu kritikoa lantzea, transmisio-dukietan nahiz -moduetan, eta bizitzaren iraunkortasunaren ikuspegia ere izan behar dute. Modu horretan, beharrezkoa da era horretako ikuspegietan prestatzea sustatzen duten eta irakaskuntzan integratzea errazten duten ekimenak bultzatzea (Herrero, 2022).

Baina pentsamendu kritikoa eta bizitzaren iraunkortasunaren inguruko ikuspegia sartzea bezain garrantzitsua eta funtsezkoa da unibertsitate-irakaskuntzan maiz izaten diren hainbat joera (antiekologikoak, heteropatriarkalak eta kolonialak, besteak beste) alde batera uztea. Horiek dukietan, beste praktika sotilagoetan eta ikasleekiko tratuan gertatzen dira; adibidez, hizkuntza ez-inklusihoa erabiltzean edo esplizituki eta inplizituki transmititzen diren gaitasunetan (emozionalak, afektiboak, lidergo-motak, zaintza-praktikak, konpromiso soziala, etab.).

Era berean, hainbat arlotan ikusten da ikasleek gero eta zentzu falta handiagoa dutela Unibertsitatean irakasten zaienaren inguruan; haien interesekin eta gertatzen zaienarekin zerikusi

handirik ez duen testuingurutik kanpoko ezagutza eskaintzen zaiela uste dute; irakasten zaiena errealitatetik kanpo dagoela; eta ez duela balio aurrean ditugun arazo ekonomiko, politiko, sozial eta ekologiko nagusiak zentzuz ulertzeko eta horiei aurre egiteko (Herrero 2022; Rivera-Vargas et al., 2022).

Ikaskuntza esanguratsu bat izateko, edukiak barneratu eta geureganatu behar dira, ukitua sentitu behar da, ahots propioa eskuratu behar da. Ikerketa batzuek “ikastea kontestuala, biografikoa eta gorpuztua” dela egiaztatzen dute, eta pertsonen eta munduaren materialtasunaren arteko barne-ekintzen¹⁷ bidez bideratuta dagoela (Rivera Vargas et al., 2022, 57. or.).

Zentzuz irakasteak ikasleen iritziak eta beharrak, esperientziak eta jakintzak kontuan hartzea eskatzen du. Ikasleak aurretiko jakintzekin eta esperientziekin iristen dira unibertsitatera, eta funtsezkoa da irakasleek horiek ezagutzea eta kontuan izatea.

Funtsezkoa da, baita ere, onartzea “ikastea gorputzak, harremanek eta afektuek zeharkatzen dutela” (Rivera Vargas et al., 2022, 65. or.); hori dela-eta, irakasleek ezagutzak transmititzea eta irakastea bezalako praktika tradizioaletatik haratago joan behar dute. Aurrean baieztatu dugun moduan, ezagutza funtsean praxi bat da, eta ez da ondo bereizten transmisio-ideia horretan, baizik eta elkarriketa-logika bat eta egoera eta haren izaera politikoa eta interdependentea zehaztea eskatzen ditu.

Hala ere, irakaskuntza-praktika tradizioaletatik haratago joatea beharrezkoa den aldi berean, garrantzitsua da egungo eztabaida pedagogikoaren tranpa batzuetan ez erortzea; esate baterako, tresnei, metodologiei edo dinamikei gehiegi erreparatzen dieten eta bitartekoak helburu bihurtzen dituzten deriba teknokratikoetan. Ildo horretan, arreta berezia eskaintzea komeni da teknologia digitalak hartzen joan diren protagonismo gero eta handiagoari, bereziki pandemiaren ondoren, harik eta hezkuntza-eztabaida askoren erdigunean jarri diren arte (Garces et al., 2022). Era horretan, askotan, modu akritikoan ezarri dira, horiek bultza ditzaketen mugak, botere-harremanak eta hausnarketa kritiko eta kolektiborako aukeren itxierak zeintzuk diren kontuan izan gabe.

Era berean, ohikoa eta ulergarria da irakasleek irakaskuntza-praktikak aldatzeko erresistentziak jartzea. Irakasteko modua aldatzeak esan nahi du prestakuntzaren eta ezagutzaren mugak ezagutu behar direla, autoritatea galdu behar dela, ikasgelan kaosa eta nahasmendua sor daitezkeela eta aldaketaren bilaketan akatsak egin daitezkeela (hooks 2021, 52. or.). Horrez gain, beldurrak eta kezak identifikatzea eta onartzea ere esan nahi du.

Hooks-en (2021) arabera, irakasleak beren irakaskuntza-praktikak eztabaidatzean blokeatzen dituen gauzetako bat irakasle bezala duten funtzioa eta nortasuna identifikatzea da. Beraz, irakaskuntza-praktikak zalantzan jartzearen aurkako erresistentzia horrela azalduko litzateke, beren nortasuna zalantzan jartzea izango bailitzateke nolabait. Ildo horretan, kritiken aurreko beldurra edo ikasleen errespetua galtzea eragozpen handia izan daiteke irakasle askorentzat, estrategia berriak probatzerakoan. Irakaskuntza-praktikak aldatzea

arriskutsua da, eta aldaketa horretan parte hartzen duten irakasleek kritikak eta gatazkak izateko aukera dute. Ildo horretan, garrantzitsua izan daiteke irakasle onak/txarrak binarismoa haustea. Askotan, irakasleek espero dute pedagogia konprometituaren aldeko apustuak berehalako sariak ematea; adibidez, ikasleen ebaluazio onak eta gogobetetzea. Ahaleginari esker, irakaslea ondo sentitzea, egindako lanarekin gustura. Baina, hori ez da nahitaez horrela. Oso litekeena da lan gogorra izatea, eta beti berehalako sariak ez ematea.

Konturatu behar da prozesua konplexua dela, eta porrotak eta zailtasunak ikasteko bide gisa onartu behar dira.

Gainera, ohikoa da irakasleen irakasteko modua haiei irakatsi dieten moduaren araberakoa izatea, eta eredu hori, normalean, ustezko pentsamendu unibertsal, dimentsio bakarreko, diziplina bakarreko eta abar batean oinarritzen da. Irakasteko modua aldatzeko beldurra ere lotuta egon daiteke irakasteko beste modu batzuen gaineko eredu alternatibo gutxi izatearekin. Garrantzitsua da aldaketari uko ez egitea praktika edo estrategia perfekturik ez izateagatik (hooks, 2021).

Ikuspegi jakin batzuen ezagutza indartzetik haratago, funtsezkoa da, era horretan, prestakuntzarako, topaketarako eta elkarriketarako espazioak sortzea, irakasleek kezka horiek partekatu eta beste irakaskuntza-praktika batzuk garatzen ikas dezaten.

Aldaketa egin ahal izateko beste elementu giltzarri bat da, ikerketaren eta irakaskuntzaren pisua akreditazio eta sustapen akademikoen prozesuetan orekatzeaz gain, irakaskuntzaren ebaluazio-sistema goitik behera aldatzea. Beste elementu posible askoren artean, garrantzitsua izango litzateke bizitzaren iraunkortasunaren ikuspegia logika teknokratiko eta merkatukoetatik eraikitzen diren egungo prozeduren aurrean zenbateraino txertatzen eta zeharkako bihurtzen den baloratzeko aukera ematen duten elementuak sartzea.

Ikasleak ere irakasteko moduak aldatzearen aurka ager daitezke eta irakasleak bere funtzio tradizionala hartzen ez duen forma berrien aurrean beldurra senti dezakete; izan ere, aldaketa horiek ikasleek ikasgelan parte hartzea eskatzen dute, eta gaur egun edukiak jasotzen dituzten ikasle pasiboek duten eginkizun nagusia hausten dute. Ikasle askok ez dute beren burua gai ikusten gelan rol berri aktiboago hori hartzeko. Hooks-en (2021) arabera, horrek zerikusia du denbora luzean beren burua legimititaterik eta aginpiderik gabeko subjektu gisa ikusizatearekin. Beraz, irakasteko modua era horretan aldatzea erantzukizuna beren begietara hain legitimoa ez den lekuan kokatzea da haientzat. Hori dela-eta, beharrezkoa izan daiteke irakaskuntza-dinamika berrietan inplikatzeko ahalegindu aurretik, prozesuaren inguruan hezteak.

4.4. Ikasgela espazio demokratikoa eta gizartearekin konektatua izatea

Irakaskuntza eraldatzeak ikuspegi kritikoak hartzea eta material alternatiboak erabiltzea eskatzen du. Halaber, ikasgelako dinamikak aldatu behar dira, irakasleen jokatzeko modua, ikasleengana zuzentzeko modua. Ildo horretan, funtsezkoa da ikasgela espazio demokratiko bilakatzea, pertsona guztiek parte hartzeko eta ikaskuntzara ekarpena egiteko erantzukizuna dutela senti dezaten. Freirek “hezkuntza-sistema bankarioa” deitzen duena atzean uztea, ikasleak kontsumitzaile pasibo huts moduan hartzen dituen, eta ikasteko komunitatea sortzea. Beraz, pertsona guztiek beren erantzukizun komuna hartu behar dute ikasgelan. Hala ere, horrek ez du esan nahi pertsona guztiak berdinak direnik ikasgelan, baina bai denek konpromisoa hartu behar dutela ikasteko prozesuarekiko (hooks, 2021).

Lan hori oinarritzkoa da jakintzak aintzat hartzeko komunitateak eraikitzeko, injustizia epistemikoa oinarritzen duten aurreiritziak gainditzeko eta errealitatera hobeto egokitzen diren ikaskuntza interdependeteak eta kritikoak bultzatzeko eta eskuratzeko.

Horretarako, garrantzitsua da irakasleek kontuan hartzea nork hitz egiten duen, nork ez duen hitz egiten eta zergatik; ikasleei elkarri entzuten irakastea; entzuteko duen gaitasuna erakustea eta horren adibidea ematea; ikasleen eta besteen ahotsari arreta birbideratzea; elkarriketa serioa eta errespetuzkoa irekitzea, lanerako espazio komun bat sortzearen. Hortaz, horrek guztiak irakasle-ikasleak botere-harremanak aldatzea

eskatzen du, irakaslea-ikasleak hierarkia haustea eta harreman horizontalagoak eraikitzea. Hezkuntza zerbait erlazionala bezala ulertu behar da, elkarrizketan oinarritua, “lotura pedagogikoa” sortu behar da, eta, beraz, proiektu neoliberalaren ikuspegi indibidualista hautsi behar da (Giroux, Aguayo & Vargas, 2022, 54. or.). Hezkuntza eraldatzaileak ikaskuntza kolaboratibo eta interaktibo bati garrantzia ematea eskatzen du, ezagutza-mota desberdinen integrazioa eta errealitatearen konplexutasunari buruzko pertzepzioen aniztasuna errazteko eta egungo erronkei begirada holistikoa emateko (Loorbach & Wittmayer, 2023).

Partekaturiko espazio horretan, irakasleak ere ikastunak dira. Modu horretan, ikasgela ikasteko leku bihurtzen da irakasleentzat, eta “intelektualki hazi” egiten dira, ikasleen eraginari esker. Egia esan, beti gertatzen da hori, merezimendua neurtzeko moduetan nekez ikusten eta aitortzen bada ere, beren logika indibidualari eutsi eta ezagutza sortzeko meritua banako irakasleari ematen baitiote.

Orobat, beharrezkoa da ezarritako agendarekin malgua izatea. Normalean, irakasleek alde zuzenetik diseinatzeko dute seihileko plana, eduki, jarduera eta ebaluazio-frogara, eta horretara egokitzen saiatzen dira. Plangintza horretatik aldentzeko erresistentziak eta gai-zerrenda osoa emateko denborarik ez izateko beldurra izan ohi dituzte. Hori dela-eta, askotan, irakasleek ez dute “ikasgelako giroa” kontuan hartzen (hooks, 2021, 177. r.), irakasleek deskonektatzen duten edo entzuteko jarrera duten ikusten, eta egoera horiei aurre egiteko dinamikan aldaketak sartu behar dituzten baloratu behar dute. Ikasgela dinamikoa da, ez da inoiz berdina, beti aldatzen ari da. Hori horrela da bereziki ikasteko komunitate bat eraikitzea lortzen denean eta klaseak modu egokian aurrera egiten duenean.

Aurrean aipatutakoaren arabera, 2030 Agendarekin bat datorren Unibertsitateak arazo komunetara irekita egoteaz gain, pentsamendu kritikoa eta gizarteko beste esfera batzuekiko loturak sustatu behar ditu. Garces eta Herrerak (2022, 43. or.) zenbait galdera interesgarri egiten dituzten horri dagokionean:

Zer-nolako loturak sortzen ditu edo sortu beharko lituzke Unibertsitateak? Zeintzuk sortzen ditu bere kabuz eta zeintzuetan inskribatzen da? Harreman pribilegiatuko klub bat da edo beste batekin batera eta haien segidan bizikidetza-ingurune bat da, gizarte-, kultura- eta hezkuntza-eremutzat har daitekeena? Eta zer gertatzen da horrela pentsatzen badugu eta horrela bizi nahi badugu? (43. or.).

Galdera horiek Unibertsitatearen eta gizartearen arteko harremana birpentsatzera gonbidatzen dute. Ikasgela bakarrik ez da existitzen, baita campusa eta ikasleak parte diren komunitatea (eta komunitateak) ere.

Egungo krisi sistemikoaren testuinguruan, funtsezkoa da unibertsitate irekiak sustatzea, mugimendu eta eragile sozialekin artikulatuak, beste jakintza eta ezagutza batzuekin elkarrizketa eta hausnarketa kolektiboak ezartzen dituztenak eta ikasleek, beren bizitza-esperientzian zehar, beste espazio batzuetan eta haien ingurunean eskuratutako ikaskuntzak eta ezagutzak ikasgelara eramatea errazten dutenak (Del Rio Martinez & Celorio Diaz, 2018).

Aurretik nabarmendu dugu garrantzitsua dela jakintza kokatuak eta zentzudunak eraikitzea, errealitatea justizia sozialaren eta bizitzaren iraunkortasunaren irizpideen arabera ulertzea eta eraldatzea errazteko. Horretarako, funtsezkoa da unibertsitatearen eta kalearen —gizarte-erakundeak, mugimendu sozialak edo gizarte-mobilizazioaren beste edozein adierazpide— arteko loturak eta artikulazioa estutzea.

Gutxienez hiru arrazoi nabarmendu behar dira lotura horrek errealitatea hobeto ulertzeko eta eraldaketa soziala sustatzeko duen garrantziaren berri emateko. Lehenik eta behin, errealitatean zuzenean esku hartzeko prozesuetan egiten duen ekarpena aipatu behar da. Errealitatea aldatzeak aurrean ditugun erronka nagusiek sortzen dituzten prozesuak, dinamikak eta egiturak zehatz-mehatz ezagutzea eskatzen du. Baina ezagutza orok ez du gizartea eraldatzeko potentzialik. Ezagutza hori eraldatzailea izan dadin justizia sozialaren, ekologikoaren, globalaren eta feministaren aldetik, beste eragile eta mugimendu sozial batzuekin batera eraiki behar da, beste jakintza batzuekin artikulatuta.

Ezagutzaren koprodukzio edo sorkuntza kolektibo hori akats eta injustizia epistemologikoak gainditzeko beharrezko baldintzatzat har daiteke, lan honen lehen zatian aztertu den bezala, egungo krisi sistemikoaren oinarrian aurkitzen baitira.

Bigarren, errealitatea interpretatzeko eta kontatzeko gaitasunean egiten duen ekarpena aipatu behar da. Ezarritako ordena eraldatzeko, funtsezkoa da, baita ere, interpretazio-esparruak eta narratibak eraikitzea, beharrezko aldaketak martxan jartzea bultzatzen dutenak. Munduak nola funtzionatzen duen azaltzea, bizikidetzaren globalaren eredia nola eratzen den, zein arau, balio eta ikuspegi nagusi diren eta erabakiak hartzeko prozesuetan zein interes gailentzen diren funtsezko elementuak dira bai aurrean ditugun arazoak ulertzeko eta erantzunak bideratzeko, bai elementu horiek guztiak berreraikitze, herritar gehienek interesen, giza eskubideen errespetuaren eta bizitzaren iraunkortasuna bermatzearen aldeko sen onaren esparruan. Akademiak ez du ezagutza osoa sortzeko edota bere kabuz kontakizuna eraikitze eta gizartera zabaltzeko eta kapilarizatze gaitasunik. Azken horretarako, gizarteak ezagutza bereganatu behar du, eta horrek nahitaez ezagutza horren eraikuntzan parte hartzea eskatzen du.

Hirugarren, eztabaida sozial eta politikoaren eraketan egiten duen ekarpena aipatu behar da.

Iraunkortasunaren, feminismoaren eta justizia globalaren aldetik gizartea eraldatzea bultzatzeko interpretazio- eta narrazio-esparruek irudimen kolektiboetan eta eztabaida publikoetan sartu behar dute, “zentzua” dei daitekeen horretan espazio hegemonikoa konkistatu behar dute.

Ildo horretan, unibertsitatea-gizartea artikulazioa funtsezkoa izan daiteke klima-aldaketaren, agenda feministaren eta baita giza eskubideen funtsezko esparruaren estrategia ukatzaileei aurre egiteko, horiek protagonismoa hartzen joan baitira azken urteetan munduko herrialde askotako agenda politikoan eta mediatikoan, eta, horrez gain, egin beharreko trantsizio anitzen (ekologikoa, feminista, demokratikoa, sozioekonomikoa) aldeko laguntzak irabazteko.

Azaltzen den moduan, nahiz eta funtsezkoa izan unibertsitatearen eta gizartearen arteko loturak indartzea eta estutzea, gaur egun unibertsitatean nagusi diren dinamika eta logikek ez dute norabide hori bultzatzen. Joera hori lehengoratzeko, ordea, oso konplexua da, ikerketaren lehen bi zatietan jorratzen diren erronka epistemikoak eta egiturazkoak lantzea eskatzen baitu, bi eragileen arteko urruntasuna sortzen eta erreproduzitzen laguntzen baitute.

5. Azken hausnarketak: krisi sistemikoa eta bizitzaren iraunkortasunaren aurkako mehatxuak betebeharrak gisa eta 2030 Agenda Unibertsitatea eraldatzeko aukera gisa

Egindako analisiak honako hauekin zerikusia duten erronken aurrean jartzen gaitu: akats eta injustizia epistemologikoak konpontzea, unibertsitate-sistemaren mugak eta determinatzaileak gainditzera bideratutako neurri estrukturalak bultzatu beharra eta bizitzaren iraunkortasunarekiko konpromiso irmoa lortzeko irakaskuntza birplanteatzeak duen garrantzia. Modu horretan, gizarte osoaren beharrari erantzun nahi zaio, erronka ekologikoak eta soziopolitikoak ez ezik, kognitiboak ere dituen krisi sistemikoaren testuinguruaren aurrean. Erronka horiek zuzenean interpelatzen dituzte unibertsitateak, ikerketa-taldeak eta ikertzaileak, banaka. Amaitze aldera, ondorengo orrialdeetan elementu horietako batzuk adieraziko dira.

Era askotako modu, estrategia eta bideen bitartez jorra ditzakete Unibertsitateek erronka epistemologikoak, unibertsitateko egitura eta politikekin loturikoak eta irakaskuntzari zuzenago eragiten diotenak. Lan honen izaera dela-eta, azken atal honetan aukera horietako batzuk aztertuko ditugu, 2030 Agendak dakarren aukera-esparrua kontuan hartuta. Sarreran jada planteatu da agenda honetarako hurbilpena ikuspegi eraldatzaile eta integral baten inguruko eztabaida-testuinguru batean ulertzen dela. Irakurketa horrek zalantzan jartzen ditu

azken hamarkadetan hegemonikoak izan diren garapenaren eta iraunkortasunaren ikuspegietako ideia asko, eta, ondorioz, aldaketa paradigmatico bat egin nahi du, hori adierazpenean ebatzita geratu ez arren.

Era horretan, ikuspegi horretatik, erronka horien aurreko erantzunak kokatzeko eta bideratzeko nahiz beste estrategia eta ekimen eraldatzaile batzuk osatzeko elementu garrantzitsua da unibertsitateek 2030 Agendaren irakurketa eraldatzaile horrekin konprometitutako ekintza bat abian jartzea. Irakurketa horrek, besteak beste, irakaskuntzan eta ikerketan bizitzaren iraunkortasunaren ikuspegia sartzeko apustua eskatu behar du.

Espainiako Unibertsitateak iraunkortasunaren erronkarekin loturiko ekimen interesgarri eta potentzial handiko bat garatu zuen dimentsio anitzeko ikuspegi batetik, baina ez zuen arrakasta handirik izan hura aplikatzerakoan.

Aurrean adierazi bezala, 2005. urtean, CRUEk “Curriculumena Iraunkortasuna sartzeko jarraibideak” dokumentua onartu zuen, eta 2011n eguneratu eta 2012an berriro onartu zen. Ekimen horrek, aurreko ataletan ere adierazi bezala, jarraipena izan zuen eta CRUEk 2030 Agendarekiko konpromisoa hartu zuen, onartu eta gero.

Nahiz eta agenda integrala izan eta haren proposamenak, helburuak eta xedeak elkarren mende kontuan hartu behar diren (Uria et al., 2017), 4.7 helburuari arreta eskaintzea garrantzitsua da, unibertsitate-irakaskuntzak oro har duen egitekoa

berrikustera eta birpentsatzear eraman beharko lukeen funtsezko eta garrantzi handieneko erronketako bat islatzen baitu. Helburu honek honela proposatzen du:

Hemendik 2030era, ikasle guztiek garapen iraunkorra sustatzeko beharrezkoak diren ezagutza teorikoak eta praktikoak hartzea ziurtatzea, besteak beste, honako hauek eskuratzeko hezkuntzaren bidez: garapen iraunkorra eta bizi-estilo iraunkorrak, giza eskubideak, genero-berdintasuna, bakearen eta indarkeriarik gabeko kulturaren sustapena, munduko herritarrak eta kultura-aniztasunaren balorazioa eta kulturak garapen iraunkorrera egin behar duen ekarpena. (Nazio Batuak, 2015, 20. or.).

Era horretan, zeharkako erronka planteatzen du, irakaskuntza osoaren dimentsioari eragiten diona eta 4. Helburua 2030 Agendako Garapen Iraunkorreko Helburuekin (GIH) lotzen duena. Beste era batera esanda, 4. GIHak, eta, bereziki, 4.7 xedeak, garapen iraunkorraren zeharkakotasuna eskatzen du unibertsitateen prestakuntza-ekintza guztietan.

Proposamen horren atzean ideia indartsu bat dago; alegia, arazo globalen dimentsioaren, konplexutasunaren eta larritasunaren inguruan herritartasun globalaren pertzepzioak eta gaitasunak sakon aldatuta bakarrik sortu eta artikulatu ahal izango dela egungo polikrisiak eskatzen dizkigun eraldaketak jorratzeko eta arazo horiei bizitzaren iraunkortasunaren ikuspegitik erantzutea bultzatzeko beharrezkoa den ezagutza.

Planteamendu horren arabera, Unibertsitateak erantzukizuna hartu behar du, krisi ekologikoaren eta krisiaren gainjartzearen

ikuspegitik, pertsonak errealitatea kritikoki interpretatzeko gaitasunak eta tresnak izateko prestakuntza emateko, edozein unibertsitate-prestakuntza egiten dutela ere.

2030 Agendaren irakurketa kritikoa eginez, Unibertsitatearen funtsezko helburua litzateke, prestakuntza eta eskuratutako gaitasunak alde batera utzita, unibertsitateko prestakuntzan parte hartzen duten pertsona guztiek errealitatearen eta mundu justu eta iraunkor bat eraikitzeak eskatzen dituen printzipioen eta balioen behar adinako ikuspegia eta ezagutza lortzea.

Hainbat elementu baliagarriak izan daitezke gure gizartearen erronkekiko ikuspegi kritikoa eta egokitua duen irakaskuntza batek kontuan izan beharreko funtsezko alderdiak planteatzeko orduan. Alde batetik, izaera integrala, errealitatea kritikoki kontrastatzeko beharrezkoak diren elementu guztiak hartzen dituen. Horrek hasieran landutako injustizia epistemikoaren egoera iraultzea eskatzen duen erronka epistemologikoa onartu behar dela esan nahi du. GIHen 4.7 xedeak adierazten duen bezala, garrantzitsuak izango lirateke:

Garapen iraunkorrerako eta bizimodu iraunkorretarako hezkuntza, giza eskubideak, genero-berdintasuna, bakearen aldeko eta indarkeriarik gabeko kulturaren sustapena, munduko herritartasuna eta kultura-aniztasunaren balorazioa eta kulturak garapen iraunkorrera egiten duen ekarpena (Nazio Batuak, 2015, 20. or.).

Iraunkortasunaren dimentsio anitzeko hurbilketa baterako funtsezko ezaugarri batzuk aipatzearren, bizitzaren iraunkortasunaren nozioan zehazten dena. Horiei gehitu beharko litzaizkieke, logikoa den moduan, agenda honetan gutxienez esplizituki sartu gabeko azterketak eta ezagutzak, bereziki eskola ekofeminista eta dekolonialetatik datozenak.

Bestalde, errealitatea kritikoki interpretatzeko gakoak garatzeko eskaerarekin bat eginez, diziplina anitzeko, diziplina zeharkakotasuneko eta diziplina arteko prestakuntza baten beharra dago, errealitatearen konplexutasuna eta interdependentzia ulertu ahal izateko, irakaskuntza emateko diziplinak edozein direla ere.

Azken finean, munduaren konplexutasuna eta integraltasuna nahiz errealitatearen interdependentzia eta ekodependentzia ulertzeko gakoak eskaintzen dituen unibertsitate-prestakuntzaren aldeko apustua egin beharko litzateke (Celorio eta del Rio, 2018; Sanchez, 2018; SDSN Australia/Pacific, 2017), gako horiek guztiak funtsezkoak baitira bizitzaren iraunkortasunarekiko konpromisoa indartzeko¹⁸.

Baina, irakaskuntzan bizitzaren iraunkortasunaren ikuspegia logika integral batetik sartzeko, aurrean jorratu ditugun eragozpen ugari eta sakonak daude, eta, hein handi batean, bikaintasunaren eta produktibismoaren logiken nagusitasunak sortzen ditu, Espainiako unibertsitatean dagoen deriba merkantilistak areagotuta, eta, baita ere, unibertsitateko ezagutza-sistemaren egitura diziplina-banaketa batek

markatuta izateak. Elementu horiek direla-eta, ACUPek adierazten duen bezala, "goi-mailako hezkuntzako erakundeak behartuta daude lehiakortasunari buruzko kezka gero eta handiagoari erantzuna ematera, unibertsitate-sistemek izan beharko luketen inpaktu soziala kontuan hartzen ez duten adierazleetan oinarritutako ranking globalei erantzuten saiatzen baitira (ACUP, 2017, 4. or.). Ranking horiek, bestalde, ez dira fenomeno naturalak, eta horien aurrean proposamen alternatiboak egin daitezke, beste arlo batzuetan gertatzen den bezala. Fenomeno horiek, aurrean adierazitako moduan, ondorio negatiboak¹⁹ eragiten dituztenez, unibertsitateen gaitasun performatibo eta eraldatzailea mugatzen dute, eta hori bereziki beharrezkoa da zibilizazio-krisiaren egungo testuinguruan.

Hala ere, hori ez da irakaskuntza-jardueraren erronka eksklusiboa, ikerketari ere bete-betean eragiten baitio, ikerketa ere egiturazko mugek eta muga epistemologikoek ahultzen baitute, aurrean aztertu bezala, eta aipatu ondorioak ekartzen baititu.

Ikerketa-arlorako, 2030 Agenda aukera-testuingurua da, halaber, ezagutzaren sorreran nagusi den logika zatikatua gainditzeko deia egiten duelako, nahiz eta horrek diziplinartekoa eta diziplina zeharkakoa izan behar duen nahitaez, gero eta konplexuagoa den errealitate bat ulertzeko.

Era horretan, Unibertsitatea diziplinarteko eta diziplina zeharkako ezagutza sortzeko espazioak eta aukerak bultzatzera behartuta sentitzen da (SDSN Australia/Pacific, 2017). Espazio eta aukera horiek, azken finean, iraunkortasunari buruzko ikasketak eta ikerketak beharrezko indarrarekin bultzatu eta sustatu behar dituzte.

Ezagutza mugaz gaindi eraikitzeari dagokionean, gai garrantzitsu bat kontuan hartu behar da mundu bidezkoago eta iraunkorrago batekin konprometitutako ikerketan aurrera egiteko, eta hori unibertsitateentzat erronka nabaria da. Ezagutza zientifikoaren zati handi bat Unibertsitateak sortzen du, eta baita ere ezagutza eraikitzen duten gizarteko beste aktore batzuetatik urrunduta egon ohi da, nahiz eta azken horrek oso gutxitan eragin esparru akademikoari. 2030 Agendak, ordea, erronka konplexu, sakon eta egiturazkoen aurrean kokatzen gaitu, eta horiek ekintza kolektiboa, maila anitzekoa eta eragile anitzekoa eskatzen dute bai erantzunak ezartzeko, bai errealitatea ulertu eta alternatiba posibleak pentsatzeko beharrezko ezagutza sortzeko. Hortaz, erronka horiei erantzute aldera, Unibertsitatearen erantzukizuna da unibertsitarioez bestelako eragileekin ezagutza sortzeko prozesuak jorratzea (Surasky, 2018).



Hori dela-eta, diziplina anitzeko eta diziplinarterko ezagutza behar izateaz gain, aipatu moduan, ezagutzaren diziplina zeharkakotasuna ere behar da eta Unibertsitatearen eta gizartearen arteko ezinbesteko lotura ere bai, erronka sozialen, politikoen, ingurumenekoen eta ekonomikoen konplexutasuna argitzeko beharrezko elementua da-eta (SDSN Australia/Pacific, 2017, 18. or.).

Azken batean, beharrezkoa da gizarte deliberatibo eta demokratikoago baten aldeko apustua onartzea, politika, gizarte eta ezagutza eta jakintzak lotuta (Torgerson, 1996). Baina hori ezinezkoa izango da unibertsitatearen eraldaketarik gabe, logika ireki batetik abiatuta (Subirats, 1989); beraz, ezagutza zientifikoaren ekoizpenean erregulartasunez egiten diren injustizia epistemikoak gainditzea proposatu behar du esplizituki, prozesu instituzionalizatuetatik kanpo sortutako jakintzen balioa ez baita ezagutzen.

Ildo horretan, gero eta garrantzia handiagoa du sarean lan egiteko ideiak, ikerketa beste eragile eta goi-mailako hezkuntzako beste zentro batzuekin batera sortzeak, gizarte zibileko eta sektore pribatuko espazio eta erakundeekin. Gainera, garrantzi handikoa da errealitatea eraldatzeko gai diren erabaki politiko eta antolakuntzakoekin lotutako pertsona eta taldeekin batera ezagutza diseinatzea eta ekoiztea. (SDSN Australia/Pacific, 2017, 18. or.), bizitzaren iraunkortasuna bultzatuz. Era horretan, teoriaren eta praxiaren arteko artikulazioaren garrantzia nabarmendu nahi da, eta ezagutza

eta praktika akademikoa elkarriketan jarri praktika sozial, politiko eta instituzionalarekin, eta jakintza desberdinen artean, gizarte orokorraren arazoetarako konponbideak bilatzean aitortzen etaosatzen direnak.

Gizarte bidezkoago, ekitatiboago eta iraunkorrago bat eraikitzen aurrera egiteko berebiziko garrantzia du Unibertsitatearen eta haren aktoreen eta gizarteko beste eragile batzuen arteko loturak, izaera estrategikoko aliantzak eraikita, unibertsitate-hedapen zabaldu eta berrituaren aldeko apustuaren zati gisa.

Ildo horretan, Herrerok eta Jerezek (2022) adierazten duten moduan, iraunkortasunaren aldeko begirada eta jardunbideak lortzeko, beharrezkoa da unibertsitate-bizitzako iraunkortasunaren jardueren koherentzia sustatzea; alegia, “hedapen- eta transferentzia-eginkizunetan, iraunkortasunaren ispiluan begiratzera behartutako unibertsitate-komunitate batekin batera ekintzak hartzeko erabaki parte-hartzaileak hartzean” (Herrero eta Jerez, 2022, 366. or.). Beraz, ikuspegi hori kontuan hartuta, unibertsitate-hedapenak egungo harreman-eredua gainditzera eraman beharko lituzke unibertsitateko eragileak, eredu hori oso puntuala, instrumentala eta erauzketa-izaerakoa baita, merkantilizatua, eta eskariei eta ezagutza-trukeei erantzuteko definituegia. Horren aurrean, gizartearekiko lotuak, adierazpen ezberdinetan, begirada strategikoagoa, horizontalagoa, epe luzeagokoa eta lankidetza-dinamiketan oinarritua eskatzen du.

**Argudio hori “transferentziaren” ideia-
ren begirada kritikoarekin lotzen da,
Unibertsitatearen eta gizartearen edo
erakundearen arteko loturaren norabide
bakarreko hurbilketa den neurrian, baina
ezagutzaren koprodukzioaz hitz egin
beharko litzateke.**

Hori guztia giltzarria da unibertsitateak gizartetik
deskonektatzera eramaten dituen deriba merkantilizatzailea
geldiarazteko.

Celorio eta del Riok (2018) proposatzen duten moduan,
bizitzaren iraunkortasunarekiko konpromisoa benetan
txertatzeko, oso garrantzitsua da Unibertsitatearen eta
gizartearen arteko elkarriketa hori indartzea, estrategia
zentral eta irismen luzekoa bezala. Ildo horretan, garrantzitsua
eta beharrezkoa da kolektibo eta erakunde sozialen eta
unibertsitatearen arteko elkarriketa, gaur egun elkarriketa
hori “eskasa, puntuala eta periferikoa” baita. Horren aurrean,
honela uste dute:

Beharrezkoa da bi eragileren artean zubiak
ezartzea eta horiek lankidetzan-lan batean lotzea,
unibertsitate-jardueraren alderdiei erreparatzeaz
gain, irakaskuntzaren eta ikerketaren ekintzaren muin
gogorrean sar dadin eta proiektzio emantzipatzaileko
curriculum garrantzitsu baten definizio progresiboa
eman dezan (Celorio & del Río, 2018, 13-14. or.).

Planteamendu hori funtsezkoa da bizitzaren iraunkortasunera bideratutako ekintza kolektiboa eratzeko, eta, gainera, 2030 Agendak irekitzen duen aukera-testuinguru instituzionalak bultzatzen du. Horrela, planteamendu horretan, erronka handienetako bat aurkitzen du Unibertsitateak, gutxienez nolabaiteko haustura duten eta lan honetan jorratu diren dimentsio epistemologiko, estruktural eta irakaskuntzaren dimentsioei interpelatzen dieten hiru elementu jorratzea eskatzen baitu: lehenengoak askotan Unibertsitatea bereizten duen isolamenduaren haustura adierazten du. Horretarako, beharrezkoa da gaur egun dituen mugak baino porotsuagoak egitea. Bigarrenak, unibertsitate-komunitatea osatzen duten gizabanakoei zuzenean eragiten dienak, egiturazko determinatzaileek ezarritako mugen aurrean matxinada handiagoa egitea eta, ahal den neurrian, unibertsitate-espazioak eskainitako nolabaiteko erosotasun-eremua uztea, beste eragile batzuekin inbrikatzeko, aberasteko eta elkar osatzeko. Eta hirugarrenak, konplexuena denak, Unibertsitatearen funtzionamenduan ezarritako hainbat joera iraultzea eskatzen du: teknokrazia, gehiegizko burokrazia, merkantilizazioa eta ekoizpen-logika karrera akademikoan eta Unibertsitatea sortzeko moduan.

Aurreko guztiaren ondorioz, erabat Unibertsitatearen eta haren eragileen mende dauden erronkak sortzen dira, unibertsitate-espazioan erabakiak hartzearen mende. Beste batzuek, ordea, unibertsitateen erabaki-eremua gainditzeaz gain, laguntza publikoa eta eraldaketa politikoak eskatzen dituzte (zentzu zabalean, policy, polity eta politics arloekin lotuta), baina horrek ez du inola ere baztertzen Unibertsitateak eta unibertsitate-komunitate osoak egin beharreko bultzada.

Beraz, beharrezkoa da jarduera integral bat lantzea, hainbat eragilerekin batera, hori oso presente baitago Unibertsitateak aurrean dituen erronka askotan. Horietako batzuek Unibertsitatearen lidergo sendoa eskatzen dute, beste batzuek dinamizatzailearen eta/edo aldarrikatzailearen papera eskatzen duten bitartean.

6. Erreferentzia bibliografikoak

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*. Mugarik gabeko ekonomialariak.

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*. Madril: Alianza Argitaletxea.

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

Berger, P. L. eta 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*. Mexikoko Unibertsitate Nazional Autonomoa.

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

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*. SUPERA proiektua, 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*. El papel de la Universidad en la Agenda 2030 lanean aurkeztua, 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)*. Euskal Herriko Unibertsitatea.

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 editoreak. San Salvador.

Fernández Enguita, M. (2014ko martxoak 25). *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*. Octaedro Edizioak, 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.) (1997) *The Development of Ecological Economics*, Chentelham: Edward Elgar.

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

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* (Octaedro Edizioak, 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, 22-25. or.

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., & Herve, 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). *Educación para la sostenibilidad de la vida: una mirada ecofeminista a la educación*. Octaedro edizioak.

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). Complutense edizioak.

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.

Euskal Estatistika Erakundea (2022ko urriak 21). 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. 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. Galde aldizkaria, 27. alea (2020ko negua) <https://www.galde.eu/es/la-participacion-politica-y-la-agenda-2030-notas-para-una-aproximacion-critica/>

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

Nazio Batuak (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*. Administrazio Publikoetarako Ministerioa.

- 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*. Mexiko: 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 37. zk.*, 41–43 or.
- 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*. Madril: Xavier Zubiri Fundazioa.

7. Eranskin metodologikoa

Ikerketan metodologia kualitatiboa erabili da. Berrikuspen bibliografikoan eta dokumentu-analisian oinarritzez gain, kontsulta egin zaie funtsezko eragileei (irakasleak eta ikasleak), informazioa jasotzeko eta kontrastatzeko eztabaida- eta kontraste-taldeen bidez.

Irakasleei dagokienez, eztabaida- eta kontraste-talde bat osatu zen honako irizpide hauen arabera: genero-berdintasuna, irakaskuntzako esperientzia, ikuspegi kritikoa, zeharkakotasunaren arloko esperientzia eta diziplina anitzeko balantzea. Taldea honako pertsona hauek osatu zuten:

- **Alejandra Boni**, Universitat Politècnica de València katedraduna.
- **Ariel Jerez**, Zientzia Politikoko irakaslea Madrilgo Unibertsitate Konplutentsean, Iraunkortasunerako eta Berrikuntzarako Dekanoaren ordezkaria.
- **Iratxe Amiano**, Euskal Herriko Unibertsitateko Finantza Ekonomia Saileko irakaslea
- **Itziar Ruíz-Giménez**, Nazioarteko Harremanetako irakasle kontratatu Doktorea Madrilgo Unibertsitate Autonomoko Zientzia Politikoko eta Nazioarteko Harremanen Sailean.
- **María Gema Quintero Lima**, Berdintasun, Aniztasun eta Iraunkortasuneko dekanordea Madrilgo Carlos III.a Unibertsitateko Gizarte Zientzien eta Zientzia Juridikoen Fakultatean.

- **Mateo Aguado Caso**, Ekologian doktorea, ikertzailea eta irakaslea Sozio-Ekosistemen Laborategian, Madrilgo Unibertsitate Autonomoko Ekologia Sailean.
- **Paula de Dios**, SUPERA proiektuaren bulegoa – Supporting the Promotion of Equality in Research and Academia.
- **Víctor Alonso Rocafort**, Zientzia Politikoko irakaslea Madrilgo Unibertsitate Konplutentsean.

Taldeari ikerketa-prozesuaren bi une gakoetan egin zitzaion kontsulta. Hain zuzen ere, prozesuaren hasieran, bilera bat egin zen, aurretik zegokien dokumentazioa bidalita, ikerketaren planteamendua eta egitura kontrastatzeko eta informazio garrantzitsua biltzeko asmoarekin. Bileraren dinamikari dagokionean, elkarrizketa bat egin zen taldea osatzen duten pertsonen esperientziak, hausnarketak eta ideiak kontuan hartuta. Eztabaida antolatzearen, lau ardatzetan egituraturako gida-galderak egin ziren:

1. Ardatza. Ikerketaren planteamendua:

- Zer iradokitzen dizue ikerketaren planteamenduak?
- Zuen ustez, beharrezkoa da proposamenean hobetzeko edo doitzeko elementuak sartzea?

2. Ardatza. Ezagutza-maila:

- Zuen ustez, zeintzuk dira egungo muga epistemologikoak eta/edo teorikoak gainditzeko erronka nagusiak?
- Non daude erresistentzia nagusiak?

3. Ardatza. Egitura- eta erakunde-ikuspegia:

- Non daude unibertsitateko irakaskuntzan bizitzaren iraunkortasunaren aldeko ikuspegi kritikoak txertatzeko muga nagusiak? Nola zehazten dira muga horiek?
- Muga horiek gainditzeko planteamendu estrategiko kolektiboak gara daitezkeela uste duzue edota, egungo baldintzak direla-eta, banakako mailara murrizten al dira?

4. Ardatza. Irakaskuntza:

- Zuen irakaskuntza-lanean bizitzaren iraunkortasunaren inguruko ikuspegiak eta/edo edukiak sartzeko zailtasunak dituzue?
- Irakaskuntza-praktika interesgarriak identifika ditzakezue bizitzaren iraunkortasunarekin, ikuspegi feministarekin eta ikuspegi dekolonialarekin lotutako ikuspegiak eta edukiak sartzeko?

Adituen taldeari ikerketa-lana amaitzean egin zitzaion bigarren kontsulta, ikerketa-txostenaren lehen zirriborroa egin ondoren. Txosten hori posta elektronikoz eman zitzaion kontraste-taldeko kideei, lortutako emaitza nagusien gainean egiten zuten balorazioa eta ekarpenak eta iruzkinak jasotze aldera; azken horiek, ondoren, behar bezala aztertu eta txosten horretan sartu ziren.

Ikasleei dagokienez, berriz, prozesua bi kontsulta-faseren bidez egin zen, ikerketa-prozesuaren hasieran eta amaieran, baina, kasu honetan, bi taldeen osaera desberdina izan zen.

Era horretan, prozesuaren lehen unean, sei ikaslek hartu zuten parte eztabaida-taldean, unibertsitateko irakaskuntzan bizitzaren iraunkortasunaren ikuspegia txertatzeari dagokionean eta haien pertzepzioei, ikuspuntuei eta esperientziei buruzko informazioa jasotzeko eta unibertsitateak errealitatea ulertzeko eta haren inguruan jarduteko tresna egokiak eta nahikoak ematen dizkien jakiteko. Ondoren, ikerketa-prozesuaren amaieran, parte hartzeko tailer bat egin zen hogei ikaslek osatutako taldearekin, emaitzak kontrastatze aldera. Tailerrean, bost laguneko taldetan banatu ziren, ikerketa egituratzen duten hiru azterketa-ardatz lantzeko:

1. Ardatza. Ezagutza-maila:

- Zibilizazio-krisi baten aurrean gaude, eta hor krisi ekosozialak eragin handia du (larrialdi klimatikoa, lur-sistemaren mugak gainditzea...). Zuen ustez, munduan badago ezagutza zientifiko nahikoa eta egokia erronkei aurre egin eta krisia gainditzeko?
- Erantzuna baiezkoa bada, nortzuk dute eta non dago ezagutza hori? Orduan, zergatik ez da aplikatzen eta zergatik ez dira arazoak konpontzen?
- Erantzuna ezezkoa bada, zergatik eta nola sortu behar da beharrezko ezagutza hori?

2. Ardatza. Egitura- eta erakunde-ikuspegia:

- Zuen ustez, gaur egun, Unibertsitatea eraldaketa sozial eta politikoaren eragilea al da edo, aitzitik, errealitatea birsortzen gehiago laguntzen du? Indar eraldatzailea izan behar duela uste duzue?

- Erantzuna ezezkkoa bada, zergatik?
- Erantzuna baiezkoa bada, zeintzuk dira Unibertsitateak eraldaketa-paper hori izateko aurrean dituen muga nagusiak? Bizitzaren iraunkortasunaren ikuspegia bere ekintza osoan (irakaskuntza, ikerketa eta transferentzia) txertatzea lortzeko dituen mugak?

3. Ardatza. Irakaskuntza:

- Nola lantzen dira “bizitzaren iraunkortasunari” buruzko gaiak irakaskuntzan? Gai horiek ikasketa-planetan sartzen al dira? Ikasgelan lantzen dira? Nola? Erantzuna ezezkkoa bada, Nola landu beharko lirateke?
- Zuen ustez, unibertsitateko irakasleek zein paper bete beharko lukete egungo krisi sistemikoaren testuinguruan?
- Ikasgelaren funtzionamenduari buruz: Baliagarria al zaizue klaseetara joatea? Zerk motibatzen zaituzte eta zerk ez? Nolakoak dira ikasgelan nagusi diren dinamikak? Nolakoak da ikasleen eta irakasleen arteko harremana? Eta ikasleen artekoa? Nola parte hartzen duzue normalean ikasgelan? Nola baloratzen dituzue klase praktikoak? Baliagarriak iruditzen zaizkizue? Zergatik? Nolako mugak dituzue ikasgelan aktiboki parte hartzeko? Zer aldatuko zenukete?

Talde-lanaren ondoren, talde ezberdinen erantzunak eztabaidatu eta ikerketaren lanaren emaitzak kontrastatzen dira.

Oharrak

1. Planteatu ohi dena ez bezala, 2030 Agendak, garapenari buruzko adostasunari baino gehiago, interpretazio oso desberdinak onartzen dituzten ikuspegi batzuei erantzuten die. Interpretazio horiek, gainera, irakurketa eta inplementazio-prozesuak eragin ditzakete, eraldatzeko anbizio-maila oso desberdinarekin. Praktikan, 2030 Agenda onartu aurreko egoerari buruzko irakurketa kontinuista nabarmenak identifika daitezke, irakurketa instrumentalagoak eta posibilistagoak, eta agendaren ikuspegi eraldatzaileari buruzko irakurketa anbiziotsuak. Irakurketa hauek sakontzeko aukera dago honako hauetan: Martinez eta Martinez (2016) eta Martinez (2020). [\(Itzuli\)](#) ↩
2. Argitu behar dugu, nahiz eta unibertsitate-ikasketetaz eta unibertsitateko ikerketaz eta irakaskuntzaz oro har ari garen, ikertzaile-taldearen prestakuntza eta ibilbide profesionalari esker, ikerketa gizarte-zientzietatik hurbilago dagoen ikuspegi batetik jorratu dela, eta horrek haren irismena mugatu dezakeela. Unibertsitatearen egiturazko dimentsioari dagokionean, ikerketa Espainiako kasuaren azterketan oinarritu da. [\(Itzuli\)](#) ↩

3. Bizitzaren iraunkortasunaren ikuspegiaren arabera, gizakiok ekodependenteak gara, naturaren mendekoak, eta elkarren mendekoak, zaintza behar dugunak. Modu horretan, bizitzaren iraunkortasuna, naturarekiko elkarrekintzan, existentziaren ugalketa baldintza duinetan ahalbidetzen duten eta bizitzea merezi duen bizitza ahalbidetzen duten prozesuen multzoa bezala ulertzen da, planetaren muga fisikoak arriskuan jarri gabe. Horrela, subjektibotasun-elementu bat du, eta mendebaldeko ikuspegi unibertsalistetatik aldetzen da, pertsona eta komunitate politikoek bizitza duintzat hartzen dutena askatasunez definitu behar dutela ulertuta (Herrero, 2022 eta Martinez, 2021). [\(Itzuli\)](#) ↩

4. Itzulpena geuk egina. [\(Itzuli\)](#) ↩

5. Ausartu jakitera! [\(Itzuli\)](#) ↩

6. Gaur egun, Unibertsitateen Idazkaritza Nagusiak, Unibertsitate Ministerioarenak, 190 ezagutza-arlo onartzen ditu. Ezagutza-arloen zerrenda esteka honetan kontsulta daiteke:
<https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2022/10/clasificaciones-areas-de-conocimiento.xlsx>
[\(Itzuli\)](#) ↩

7. Gai hori LOSUren hitzaurrean jorratzen da eta artikulu hauetan ere jasotzen da: 11. artikulua (diziplina-aniztasuna eta diziplinartekotasuna ikerketan), 13. artikulua (diziplina-aniztasuna eta diziplinartekotasuna aitortzea ikerketa-jardueraren ebaluazioan) eta 40. artikulua (unibertsitate-zentroen eta -egituren arteko lankidetzak). [\(Itzuli\)](#) ↩
8. Dokumentua esteka honetan aurki daiteke:
https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/Directrices_Sostenibilidad_Crue2012.pdf [\(Itzuli\)](#) ↩
9. Konpromiso horren inguruan CRUEk sinaturiko dokumentua esteka honetan aurki daiteke: <https://www.crue.org/wp-content/uploads/2021/11/CRUE-Universidades-Espanolas.-Posicionamiento-Agenda-2030.pdf>
[\(Itzuli\)](#) ↩
10. Horren inguruan ikus LOSUren Hitzaurrea eta 12.1, 12.10, 12.11 eta 56.3.c artikulua. [\(Itzuli\)](#) ↩
11. Espainian, I+G arloko inbertsioa BPGren %1,36koa izan zen 2010ean, %1,19koa 2016an eta %1,25ekoa 2019an (27-Ebren batez besteko %2,23aren aurrean). Geroztik, datuak desitxuratuta daude nabarmen, 2020an BPGk beherakada izan zuelako, COVID-19ak eragindako krisiaren ondorioz eta 2021ean I+G arloko inbertsioak ezohiko igoera izateagatik, Europako Next Generation EU funtsak sartzegatik (Euskal Estatistika Erakundea, 2022). [\(Itzuli\)](#) ↩

12. Horren adibide bat da ikerketa aitortzeko seiurtekoen deialdien eta transferentziako seiurtekoak aitortzekoen arteko desoreka.

(Itzuli) ←

13. DORari buruzko informazio gehiago aurki daiteke esteka honetan: <https://sfdora.org/> (Itzuli) ←

14. Sinatzaileen zerrenda esteka honetan eskura daiteke: <https://sfdora.org/signers/> (Itzuli) ←

15. Ekimen honetan parte hartzen dute Espainiako Unibertsitateetako Errektoreen Biltzarrak (CRUE) eta ANECAk eta hainbat agentzia autonomikok eta Espainiako unibertsitate askok, banaka. (Itzuli) ←

16. Azpiatal honen izenburua Herrerotik hartu dugu (2022). (Itzuli) ←

17. Egileen arabera, termino hori elkarreragitearen antzekoa da, baina erlazioaren garrantzia azpimarratzen saiatzen da, harreman hori ezartzen duten elementuen izaera baino gehiago. (Itzuli) ←



18. Adierazi behar da Espainiako Unibertsitatea, gutxienez aaudiaren aldetik, aurrerapen esanguratsuak planteatzen ari dela, egungo krisi ekosozialak planteatzen dizkigun erronkei erreparatuta eginkizun eraldatzaileagoa izango duen etorkizun batean pentsatzeko aukera ematen baitute. Modu horretan, lan honetan adierazitako egiturazko muga batzuk gainditzen lagun dezaketen aurrerapen batzuk ikusten ditugu. Esate baterako, zenbait aurrerapen jasotzen dira zientziaren inguruko legean (17/2022 Legea), unibertsitateko bizikidetza-legean (3/2022 Legea) edo unibertsitateko irakaskuntzen eta kalitatea ziurtatzeko prozeduren antolamendua ezartzen dituen errege-dekretuan (822/2021 Errege Dekretua). Azken horrek gogorarazten digu “etengabe aldatzen ari den gizarte batek aldaketa horiekin bat datorren profesionalen prestakuntza-premiei gero eta erantzun azkarragoa eta malguagoa emango dien Unibertsitate bat eskatzen duela. Aldi berean, unibertsitateetatik sortutako profesional horiek aldaketa horiek gidatzeko gai izatea eskatzen du, aldaketara irekitako gizarte bat kolektiboki eraikitzeko, ekonomiaaren eta ingurumenaren aldetik iraunkorra izango dena, teknologikoki aurreratua, sozialki ekitatiboa, eta inolako diskriminaziorik gabea generoari, jatorri nazional edo etnikoari, adinari, ideologiari, erlijio edo sinesmenei, gaixotasunari, klase sozialari edo beste edozein baldintza edo zirkunstantzia pertsonal edo soziali dagokienez, eta Garapen Iraunkorreko Helburuekin (GIH) ari eta garbi bat egiten duena. Aldi berean, aldatzen ari diren gizarteek ezagutza zientifiko, teknologiko, humanistiko eta artistiko berriak behar dituzte, irakaskuntza- eta ikaskuntza-prozesuan ikasleei transferitzeko, prestakuntza integrala lor dezaten”. [\(Itzuli\)](#) ↩

19. Lan honetan efektu “hegemonizatzailea, paketatzea, homogeneousizatzailea eta zentrifugoa” identifikatu eta bereizi dira, beharrezko eraldaketetarako ondorio nagusi eta mugatzaileenak bezala. [\(Itzuli\)](#) ←

