

ARTÍCULO

Universidad y sostenibilidad. límites y posibilidades de cambio social

University and sustainability. limits and possibilities for social change

VICENTE DE JESÚS FERNÁNDEZ MORA,
FRANCISCO JOSÉ GARCÍA MORO
Y WALTER FEDERICO GADEA*

*Universidad de Huelva, España
Correo electrónico: vicente.fernandez@ddi.uhu.es

Recibido el 20 de marzo de 2021; Aprobado el 01 de septiembre del 2021

RESUMEN

Se apuntan algunos posibles análisis de los desafíos que la Universidad ha enfrentado en las últimas décadas y que han alterado significativamente su institucionalidad y sus relaciones con el mercado, el Estado y la sociedad, especialmente en lo que se refiere a los problemas ambientales globales. La evolución de la problemática ambiental desde los años sesenta, la convocatoria de foros internacionales sobre medio ambiente y la transición desde la socialdemocracia a la globalización neoliberal son analizados a la luz de los compromisos educativos asumidos por las universidades en torno al desarrollo sostenible, proponiéndose la conveniencia de evaluar si las reformas educativas en torno a este concepto aportan vías de solución frente a la crisis ecológica.

PALABRAS CLAVE

Universidad; Cambio social; Ecodesarrollo; Sostenibilidad; Mercado

ABSTRACT

Some possible analyses of the challenges that the University has faced in the last decades and that have significantly altered its institutionalism and its relations with the market, the State and society, especially with regard to global environmental problems, are pointed out. The evolution of environmental problems since the 1960s, the convening of international forums on the environment and the transition from social democracy to neoliberal globalization are analyzed in the light of the educational commitments assumed by universities in relation to sustainable development, proposing the convenience of evaluating whether educational reforms in relation to this concept provide solutions to the ecological crisis.

KEYWORDS

University; Social change; Ecodevelopment; Sustainability; Market

INTRODUCCIÓN

Hoy en día la importancia del discurso y la práctica de la sostenibilidad, en sus muy diversas, y a veces ambiguas y contradictorias formas de entenderla, está fuera de toda duda teórica y programática, sin bien a la hora de evaluar los resultados de las políticas y acciones implementadas en diversos campos y a lo largo de las últimas décadas, son innumerables los ejemplos y diagnósticos que desmienten el logro de metas y objetivos en este sentido. Nuestro mundo hiperconectado, globalizado e intercomunicado ha sido testigo de innumerables crisis humanitarias, ambientales, sociales o de salud -por nombrar algunas- que hacen necesario más que nunca estimular el desarrollo de competencias, actitudes y conocimientos, en todas las personas para que gestionen dichas situaciones en pro del bien presente y del futuro de la humanidad y del medio en el que viven (UNESCO, 2018).

El concepto de sostenibilidad surge del análisis de las diversas situaciones críticas que aquejan los equilibrios socioeconómicos y pretende mantener o lograr niveles mínimos de bienestar para todos, y más concretamente, responde a la evidencia de la situación de grave insostenibilidad que generan las perturbaciones en las relaciones físicas y energéticas que soportan la vida del planeta, consecuencia de un modelo de desarrollo económico que no había incorporado en sus previsiones de crecimiento la incidencia sobre la capacidad de los ecosistemas naturales de absorber y metabolizar los impactos ocasionados por las actividades de transformación de los recursos naturales y de todo el proceso productivo y de consumo. Si la explotación del medio natural es condición indispensable del bienestar humano, son sus niveles exacerbados a consecuencia de la racionalización ilustrada de la actividad humana productiva, de la Revolución Industrial y finalmente de la mundialización del capitalismo y de la lógica neoliberal de satisfacción de los niveles de consumo e

hiperconsumo de las sociedades contemporáneas, lo que, en apresurada síntesis, ha llevado a un grado de deterioro de la naturaleza que amenaza la calidad de vida y la propia supervivencia de las poblaciones presentes, así como el futuro de las generaciones venideras. Surge, por tanto, la urgencia de alentar una conciencia que satisfaga las necesidades de las personas, pero sin comprometer el futuro de estas y de las futuras generaciones (Alperovitz, 2014; UNESCO, 2018; Vilches *et al.*, 2010) y siempre con una sensación paradójica y ambivalente en el sentido de que nunca hemos vivido un desarrollo tan espectacular en todos los sentidos. La creencia de la infinitud de los recursos naturales ha dado paso a una conciencia de urgencia ante el evidente e imparable deterioro de nuestro mundo y sus “riquezas inagotables” (Mayor-Zaragoza, 2010).

Para alcanzar las metas de sostenibilidad ambiental que plantean los desafíos que enfrenta la sociedad contemporánea es fundamental apostar por una visión multidimensional, puesto que no es lícito hablar de sostenibilidad sin analizar y sopesar críticamente aspectos vinculados con la economías, tanto en sus posibilidades y limitaciones de matematización como en sus vínculos con la ideología; la sociedad en su compleja conflictividad; el ambiente como *physis* dotado de lógicas complejas multicausales; o la ciencia y sus conexiones con la historia y el mundo de la vida; más aún, se incurriría en sesgar indebidamente dicho proyecto si no se tienen en cuenta inclusive aspectos tan personales como son las teorías implícitas y las emociones que influyen en la toma de decisiones de los individuos en sociedad. Estamos hablando, por tanto, de la necesidad de situar el estado de la cuestión en un principio de estructuración de lo real como es la complejidad, tanto del sustrato extralingüístico representado por el concepto como de sus propios contenidos semánticos y de lo que implican las interacciones de todos los elementos que lo conforman, manteniéndonos alerta antes el peligro de reduccionismos economicistas (Morin, 2004). Esta complejidad es tan palpable en todos los aspectos que incluso la UNESCO (2016) advierte que las disciplinas en la educación aún siguen comportándose como compartimentos estancos obstaculizando el planteamiento de la situación como un propósito educativo complejo y no unidimensional; con esto, se sigue educando, a pesar de las reformas y las buenas intenciones declaradas, de forma que impide tener en cuenta y acceder a planteamientos sistémicos e integrales, persistiendo en planes de estudio y distribuciones curriculares que se reinciden en planteamientos individualistas y sesgados.

Las preocupaciones ecológicas, desde su origen, partían del principio fundamental de que no habrían de existir incompatibilidades estructurales, existenciales, incluso ontológicas, entre desarrollo de las potencialidades de la persona y las sociedades con la conservación de los recursos naturales. Pero identificar la sostenibilidad con lo ecológico y medioambiental sin tener en cuenta las variables sociales y culturales es, como ya dijimos, sesgar la riqueza del concepto (Santos-Rego, 2009). Más aún, nos enfrentamos ante un problema complejo que requiere de acciones complejas en el sentido de comprender el piélagos de interacciones y procesos que estructuran la realidad, así como de la necesidad

de asumir la importancia del cambio como elemento natural del ser humano y, por tanto, de la sociedad y de relación inextricable entre crisis y oportunidad (Gargallo, Junyent y Pujol, 2010).

Los compromisos éticos de sensibilizar y concienciar a la ciudadanía de las incertidumbres que amenazan situación al mundo y de los efectos positivos y negativos que producen nuestras acciones conecta inextricablemente con la educación, puesto que solo educando en la integridad del sujeto social y ecológico se habilita y capacita a las personas para participar activamente en el desarrollo de una sociedad que garantiza la sostenibilidad del medio en el que vive (Filho, 2009). Hoy más que nunca es necesario formar a las personas en materias de sostenibilidad (Wals, 2015) no como un elemento informativo que enriquece nuestra cultura, sino como mecanismo de transformación de nuestras acciones para garantizar modelos de vida buena reflexionados y críticamente asumidos, en su complejidad e interdependencias, para nuestra especie y sus diversas formas de autoconstitución democrática cultural y comunitaria, y para los seres vivos y no vivos del planeta. La educación para la vida sostenible busca informar y formar a la ciudadanía para actuar concienciando mediante el aprendizaje de competencias críticas que lleven a la persona a realizar acciones responsables, tanto en el ámbito individual como comunitario, respecto a las diferentes cuestiones que conforman un enfoque complejo, crítico, radical y democrático del problema de la sostenibilidad. En este sentido, se trata de educar para una comprensión que implique acción en un marco contemporáneo de diversidad cultural, a través del diálogo intercultural o diálogo de saberes (Leff, 2015, p. 123) y de la responsabilidad tolerante con la misma; se trata de una educación para una supervivencia de la especie humana, garantizando su bienestar así como la protección del ecosistema en el que vive y se desarrolla; de una formación en los valores humanos y sociales, deberes y derechos que se han de asumir para garantizar el bienestar personal, social y ambiental. Todo ellos son prioridades a las que no puede renunciar la educación.

Ya no se trata de ideas o tendencias, sino de acciones avaladas por la observación, la reflexión, la ciencia y la ética, y las propuestas que esta observación ética y científica, pero también preocupada y alarmada, genera como alternativas de investigación, ciencia, economía y educación. Alternativas que necesariamente persiguen o se fundamentan en la interrelación entre los diferentes actores e instituciones sociales, siendo por esto mismo la enseñanza y la comunidad dos de las más importantes, aunque aún haya un largo camino por recorrer, sobre todo en cuanto a la formación de los que tienen el cometido de educar a las generaciones que han de liderar el futuro próximo (UNESCO, 2018). El profesorado, en las diferentes etapas educativas (Vilches y Gil, 2012), debe de contar con las herramientas necesarias que le permita intermediar en el proceso por el que el alumado ha de interpelar la realidad desde principios que no vayan en contra del bienestar común -personal y sociocomunitario- y la pervivencia del medio ambiente, desarrollando la competencia de promover la integridad ecológica y social -tanto del alumno como la

propia en un proceso autocrítico-, la defensa de los derechos humanos y de la igualdad de género, la defensa y promoción de la cultura de paz, la aceptación de la diversidad cultural como elemento idiosincrásico de una humanidad siempre en aras de enriquecerse, y la cultura del bienestar sostenible (UNESCO, 2014; 2015).

Siguiendo a Filho (2009), la educación debe asumir un papel protagonista en el problema de la sostenibilidad, puesto que no se puede actuar sin haber aprendido antes los conceptos y procedimientos necesarios, o al menos, contrayéndolos e interiorizándolos en una dinámica simultánea y recíproca entre teoría y praxis de investigación-educación-acción. Para esto, es necesario un cambio profundo en la educación si realmente quiere afrontar la preparación de las futuras generaciones para que sean capaces de asumir responsablemente y con garantías la tarea de liderar y gestionar las instituciones de la sociedad para garantizar la supervivencia de la vida en el planeta y la sostenibilidad de una vida digna para todos. Y es que urge pasar de un enfoque educativo centrado en las competencias individuales y con un marcado carácter reproductivo, a otro que afiance la interdisciplinariedad de los elementos individuales, sectoriales, comunitarios, culturales, económicos, políticos y ambientales en acciones competenciales colaborativas y con una perspectiva de futuro, integrando la sostenibilidad en el aula y favoreciendo las competencias afines en el alumnado (Calero, *et al.*, 2019). Tal y como apunta la UNESCO (2016), se viene comprobando que la incorporación de los temas de desarrollo sostenible, utilizando estrategias integradas y sistemáticas tratados en todos las etapas y niveles educativos, utilizando metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas; empleando el liderazgo educativo, la formación y capacitación docente con una formación especializada en el tema, desarrollando estrategias que solventen las posibles percepciones que pueda tener el profesorado de incompetencia para abordar un desafío tan exigente (Dahl, 2019); utilizando las oportunidades que brinda la educación no-formal e informal además de la reglada y formal, se pueden demostrar válidas para los objetivos que se persiguen, consiguiéndose paulatinamente que la educación para el desarrollo sostenible deje de ser algo residual en la formación a tener mayor peso específico. Si bien, el grado de implementación de estas medidas que la generalidad de universidades ha aceptado parece exiguo en cuanto a la penetración e implicación de docentes y estudiantes e insuficientes los logros obtenidos hasta el momento (Colding y Barthel, 2017; Aznar, Ull, Piñero, y Martínez-Agut, 2004; Alba, 2017; Tornero, Sadhwani, Mato, 2017). Por otro lado, y este debate nos parece central, merece ser puesta en cuestión la capacidad transformadora de la institución habilitada por reformas educativas pensadas en torno al concepto de desarrollo sostenible.

Estamos de acuerdo con Ruiz-Corbella y López-Gómez (2019) cuando indican que hoy se le exigen a la universidad una actitud cada vez más competitiva y adaptada a los cambios vertiginosos de nuestro tiempo. Esta exigencia viene motivada por la relevancia y significación social que dicha institución ha ido cobrando en la segunda mitad del siglo

XX debido a cruciales y traumáticos cambios estructurales a nivel mundial, exigencia de la cual se deriva la necesidad de asumir compromisos en nuestras sociedades en tanto las universidades son lugar privilegiado de discusión crítica libre y de generación de conocimientos que habrían de redundar en el bien de dichas sociedades, en su desarrollo y adecuación y fortalecimiento del bien común. Sin embargo, esta coyuntura de reconsideración tanto ontológica como funcional de la identidad y posición de las universidades en el todo social, que, entre otras posibilidades, motiva respuestas que trasladan modelos competitivos a un campo tradicionalmente librado de ellos, no está siendo fácil para la universidad en tanto en cuanto se espera de ella algo más que la mera transmisión (a través de circuitos que además han sido tradicionalmente elitarios) de una información que habilita y capacita en el solo campo teórico y especulativo. El énfasis en la educación vira, sin embargo, bajo estas presiones, al poder y deber cuestionarse el *cómo* conocer y el *para qué* conocer lo que se conoce en un momento en el que la autonomía clásica universitaria está en discusión, y por añadidura, la información se ha vuelto común y excesiva, pasando del dominio de unos pocos privilegiados a su acelerada democratización y masificación, hasta llegar al embotamiento y la saturación de la capacidad de análisis y discernimiento de sus receptores y usuarios (Wolton, 2013). Por otra parte, un tema recurrente en los discursos de la academia y las estructuras supranacionales ha sido juzgar el papel de las entidades de educación superior, a las cuales se les exige que doten a las personas del espíritu crítico y la conciencia ética (Bolívar, 2005), y que la institución universitaria sea capaz de formar en la gestión del conocimiento (Ruíz-Corbella, 2016) y de la información especializada y técnica. Dando por sentado que estos aspectos resultan cruciales en nuestra época actual, no es menos cierto que han de ser confrontados con una seria reflexión acerca de la condición paradójica de la educación superior en nuestro tiempo. Este última se debe a que asume, como decimos, la responsabilidad de estimular el pensamiento crítico-reflexivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del individuo, mientras simultáneamente, mediante dispositivos institucionales, lo homogeneiza a través de la formación en las competencias requeridas para su incorporación en el ámbito laboral, como requisito de los perfiles formativos de una universidad que ha asumido el imperativo de responder a las demandas del mercado, y para lo cual acoge diversos grados de reestructuración mercantilizada de su institucionalidad. Si bien no lo desarrollemos en adelante, el pensamiento crítico es considerado aquí en el sentido que le otorga los trabajos de Dewey (2007), como discernimiento reflexivo, activo y dinámico, y asimismo, en línea con los planteamientos de Freire (2010), al concebirlo como conocimiento producido y construido por el estudiante en un proceso dialógico con el profesor y el saber. La formación íntegra del carácter crítico del alumno como ciudadano ha de planificarse desde los primeros años de vida y formación, por lo que la reforma universitaria habría de estar implicada en el debate y estímulo de una reforma educativa integral que realmente asuma, para nuestro caso, su formación temprana para la sostenibilidad. Los vicios personales y formativos en todas las áreas de

la vida de la persona, incluyendo los modelos de relación con el mundo físico y natural, y la estructura mental de deseos y valores, se gestan desde muy temprano, por lo es desacertado prever que una reforma de la educación superior, que además soporta todos el resto de cometidos de formación para la vida y el trabajo, pueda afrontarlos con solvencia, erradicarlos o transformarlos. Es necesario diferenciar el pensamiento crítico de la educación basada en la repetición de contenido, la memorística y el transmisionismo, “una educación bancaria”, en palabras de Paulo Freire, de “gusto autoritario”, donde el estudiante ocupa un lugar pasivo de recipiente, de la educación a la que habría de tender en sociedades cada vez más democráticas, una educación de “gusto democrático, en una escuela realmente abierta o abriéndose” (p. 112).

Nos encontramos pues frente al imperativo ético y teórico de reflexionar la posibilidad de una educación tal y como ha sido expuesta en las líneas anteriores, compleja, multidimensional, críticamente proyectada hacia la complejidad emotiva y psicológica del estudiante y antibancaria, pero también, pues engloba lo anterior, comprometida social y ecológicamente.

La preocupación y urgencia por las amenazas a los equilibrios ecológicos a que nos venimos refiriendo y la insuficiente satisfacción de las necesidades básicas de bienestar en los contextos económicos actuales, que estructuralmente se le vincula, han sido expresadas, como sabernos, desde una abigarrada diversidad de espacios de debate y de producción de discursos, como órganos políticos a nivel local, nacional e internacional, representantes de la sociedad civil y movimientos sociales, la comunidad científica, la portavocía de líderes carismáticos y/o mediáticos o las alianzas estratégicas entre el poder público y el capital privado. Estas manifestaciones se relacionan con una arco de posiciones políticas o ideológicas va desde posturas conciliatorias y pactistas con los modelos dominantes hasta posicionamiento radicales, y se articulan problemáticamente, y muchas veces lo expresa y denuncia de forma explícita, con el modelo de desarrollo económico desplegado por las sociedades contemporáneas en torno a las directrices de la economía de mercado neoliberal y a la integración de los centros y redes productivos y comerciales en un contexto de globalización que intensifica procesos de desregulación y mercantilización privatizadora. Las contradicciones de este modelo de desarrollo han evidenciado unos desajustes estructurales que abisman aún más las brechas de desigualdad, tanto interna como a lo largo del eje Norte-Sur, con un paralelo debilitamiento de las compensaciones que el sector público, en retirada, podrían suministrar a las carencias provocadas por el desempleo y la caída de la participación de las rentas de trabajo en el PIB mundial (Chau y Kambur, 2009). En palabras de David Barkin (2001):

...el neoliberalismo está exacerbando la polarización de la sociedad en todas sus dimensiones. El ajuste estructural, con su programa de integración a la economía

internacional y austeridad del sector público, ha reducido radicalmente las posibilidades de crecimiento equitativo y satisfacción de las necesidades sociales (p. 81)

Sería oportuno, pues, tratar de esbozar en este trabajo, siquiera sintéticamente, algunas de las complejas vinculaciones entre la evolución de la problemática ambiental y los derroteros políticos y económicos de las décadas recientes que desembocan en el sistema capitalista neoliberal mundializado o globalización. Y frente a esto la propia evolución de la educación superior, y las propuestas reformistas de su institucionalización universitaria, que o bien absorbe y contemporiza las nuevas formas de hegemonía o bien apuesta por construir creativamente aquellos espacios de resistencia o contrahegemonía que admitirían ser pensados en y contra la realidad de la mercantilización de la educación neoliberal, pues, como admite Levy, “nos guste o no, la educación superior con fines de lucro no puede descartarse como simplemente aberrante o periférica” (2013, p. 6), sino que ha de ser precisamente este el motivo y la oportunidad de (contra) pensar *dentro* de ese contexto una educación diferente.

CIENCIA Y CONCIENCIA DE BASE

Como es bien sabido, es en el famoso texto de 1987, *Nuestro Futuro Común*, más conocido como *Informe Brundtland*, preparado para la Comisión Mundial para el Desarrollo y el Medio Ambiente, donde aparece por primera vez el concepto de desarrollo sostenible, que fue ampliado y concretizado en planes y programas específicos en la Conferencia de Río de 1992. Desde entonces este concepto se ha convertido en una idea “determinante para el discurso científico y público en general” (Brand, Gorg, p. 2003), y en buena medida, podemos decir, que el desarrollo sostenible desde entonces ha alcanzado la profundidad y potencia heurística y hermenéutica de un concepto fundamental, como lo entiende Kosseleck¹, construyendo en torno a sus propias potencialidades semánticas, amparadas en una flexibilidad conceptual dada ya por la vaguedad e inconcreción de su ambigua fórmula original -que no solo acogía referencias a la economía y los impactos en el medio natural, sino aspectos de índole social- todo un marco de identificaciones complejas de la sociedad contemporánea. La ubicuidad de este término en instituciones de diversa índole y en los usos cotidianos del lenguaje hace que, posiblemente, sea a día de hoy una noción irrenunciable para la autocomprensión de nuestro presente, tanto en lo que se refiere a la

¹ Estudiando los trabajos de Reinhardt Kosseleck sobre la historia de los conceptos, quien focaliza el énfasis de la historización en las complejas redes semánticas que envuelven a los conceptos fundamentales, Blanco Rivero afirma que “se habla de un concepto fundamental cuando este se vuelve imprescindible e irremplazable para una cultura, porque conecta y sintetiza muchísimos significados particulares de manera muy compleja” (p. 6). Y más adelante: “Un concepto fundamental es entonces aquel que como una llave permite el acceso a un complejo entramado semántico, en el que también existe y están conectados otros conceptos” (p. 17)

construcción de discursos de ciudadanía, de reglamentación competitiva de la democracia parlamentaria, la puesta en liza de lemas y programas políticos, como al diseño programas de reforma educativa. Las derivas de este concepto, que “respondió en sus inicios a la necesidad de considerar el vínculo entre el crecimiento económico y sus efectos más o menos inmediatos sobre el medio natural” (Gómez y Díaz, 2013, p. 7), ha implicado, desde una múltiple perspectiva, como veremos, la inclusión en las agendas de la discusión pública de foros de amplia difusión la necesidad de la reflexión acerca de las vías ambientalmente sensatas para sostener el desarrollo, pero entendido como crecimiento.

La irrupción de la noción del desarrollo sostenible, vinculada lógicamente y contextualmente a la de complejidad, en las preocupaciones de los últimos treinta años había estado en buena medida preparada por el clima investigativo de vanguardia en torno a desarrollos en el ámbito de las ciencias naturales y biofísicas y en el de diseño de modelos económicos alternativos a la teoría neoclásica. Las remociones en las bases del conocimiento que esta vanguardia pergeñó se convirtieron casi en una exigencia de la época que emergió cuando, “en nuestra cultura científica y filosófica, han cambiado, historiándose, tanto el concepto de Realidad como el de Conocimiento, provocando modificaciones radicales en los dos niveles fundamentales: una *revolución* a nivel ontológico y una *redefinición* a nivel lógico” (Gembillo, p. 103). Se trata de la “Revolución científica” de la que habla Snow (p. 97), o más exactamente de la *Scienza nuova* que Edgar Morin preconiza en diversas ocasiones (2005, pp. 244-50; 1995, pp. 75-77) o la “ciencia más allá del reduccionismo” que describe Rozsak, como testigo privilegiado, y que impulsaron, según dice, “corrientes heterodoxas y remolinos de resistencia dentro de la corriente principal que fluye hacia metodologías divergentes y realidades alternativas” (p. 84). En esta corriente principal se amalgamaban y profundizaban las conmociones que en las seguridades, materiales y ontológicas, de la ciencia clásica venían introduciendo, anticipadas por los descubrimientos de los años veinte, disciplinas como la Teoría de los Sistemas, la Cibernética, la Teoría de los autómatas, la Teoría de la información, físicos y matemáticos de avanzada, economías del decrecimiento o las propuestas de Ilya Prigogine e Isabelle Stengers en torno a la *nueva alianza* entre ciencia y filosofía y, por supuesto, los pioneros del pensamiento ecológico y ambiental; en definitiva, todo un proyecto de cambio paradigmático epistemológico emprendido en las décadas de los sesenta y setenta que pretendía restablecer relaciones complejas y sistémicas entre las dimensiones biológica, física, antropológica y social de la realidad y del hombre. Por eso, nos dicen Gómez y Díaz, “en los años previos a la elaboración del informe Brundtland y a la formulación del concepto de desarrollo sostenible, existía ya en los medios científicos una clara preocupación por los límites que el medio natural impone al crecimiento económico” (2013, p. 11).

Pero el panorama de esta “corriente principal” con consecuencias metodológicas y paradigmáticas en el estatuto científico estaría más incompleto aún si no mencionáramos la política radical con la que se entrelaza y junto a la cual construyó su discursividad

teórica y militante. El agitado panorama de mitad del siglo XX va siendo testigo del agotamiento del discurso conciliatorio del *Welfare state* keynesiano en el contexto de una aguda crisis de los consensos posbélicos alcanzados en el mundo occidental. Un tejido a veces confuso de conexiones teóricas, experiencias científicas, politización del saber, sentido de camaradería y alianzas entre la academia y la sociedad civil movilizadas en el abigarrado y complejo contexto de la contracultura, el feminismo o la poscolonialidad, explican el surgimiento de un pensamiento radical ecologista que denunciará la vinculación entre la economía capitalista y los estilos de vida consumistas y la amenaza a la sostenibilidad de la vida en el planeta. Como afirman Tulloch y Neilson, “los movimientos verdes de los 70s, que emergieron tanto en el Norte como en el Sur, estaban comprometidos con una lucha contrahegemónica contra las consecuencias ecológicas del productivismo de clase del capitalismo fordista” (2014, p. 29). En esta ebullición intelectual y social se enmarcan la aparición de corrientes de pensamiento crítico ecológico que se asociaron con la crisis del fordismo, pero que igualmente radicalizaron el argumento contestatario abarcando los diversos y heterogéneos niveles materiales, simbólicos y psicológicos, complejamente interconectados, que constituían el todo social de las modernas sociedades occidentales. Según Brand y Górg, “en el plano simbólico, los movimientos sociales e intelectuales identificaron la crisis ecológica como crisis social, o sea que se intentó inferir las causas sociales de la crisis de las relaciones sociales con la naturaleza” (2002, p. 50). La relación crítica, no se estableció pues únicamente en el plano unidireccional economía - mundo natural, que la hubiera mantenido en el nivel cognoscitivo del clásico dualismo cartesiano, según relaciones simples, lineales y predecibles, de un sujeto actuando, y en mejor de los casos corrigiéndose, frente y contra la manipulabilidad pasiva de la *res extensa* natural, volviendo una y otra vez al enfoque dominante del economicismo clásico. Planteaban, por el contrario, en una proficua coexistencia de mutua asistencia interdisciplinaria con la transmutación epistemológica citada arriba, la concepción sistémica, compleja y dinámica, de interinfluencia e interpenetración, de todos los niveles (materiales, simbólicos y espirituales) del gran ecosistema global, que se defendía, en extremos de supervivencia, ante modelo de desarrollo destructivo asumido por la modernidad capitalista occidental. Algunas posturas fueron eugenésicas y ecofascistas, redentoristas y escatológicas, también se suscitaron debates teóricos entre ecología profunda y superficial, surgieron nuevas disciplinas de economía y ecología social, políticamente se abrió un manojo de posiciones que iban desde el liberalismo democrático y la socialdemocracia, a diversos radicalismos de izquierda y también conservadorismo tradicionalista, en otros casos nacieron los primeros partidos verdes. En definitiva, en términos generales, el ecologismo de primera época no se preocupó solo del medio natural, sino que se vinculó a las variadas preocupaciones que caracterizaron el auge de la movilización social de estos años, como la justicia social, el tercer mundo, el pacifismo, los derechos humanos, el feminismo y expresiones artísticas y literarias y sus discursos críticos; de aquí que una no menor dimensión del mismo formara

parte coherente de la contracultura dirigida contra la “farsa del régimen productivista fordista y los estragos del capitalismo [y] exigió nada menos que una reforma estructural radical” (Tulloch y Neilson, 2014, p. 31).

DESMBRIDANDO EL DESARROLLO SOSTENIBLE

En líneas muy generales esta podría ser la caracterización general del pensamiento ecológico que puso en tensión, desde la perspectiva del deterioro ambiental, la justicia social y las tensiones Norte-Sur, la legitimidad del modelo fordista-keynesiano que había logrado los grandes consensos sociales e interestatales que hasta el momento habían garantizado la estabilidad internacional en el marco de la Guerra Fría y la prosperidad del Estado de Bienestar en Occidente. Fue la efervescencia de la presión social, aliada a la evidencia académica, quién empujó a los organismos internacionales a tomar cartas en el asunto, pues, como se afirma en los propios órganos de Información Pública de las Naciones Unidas:

...ni las cuestiones medioambientales ni menos aún los cambios climáticos supusieron un importante motivo de preocupación para las Naciones Unidas durante el período inmediatamente posterior a la creación de la Organización [y] no fue hasta 1968 cuando los principales órganos de las Naciones Unidas consideraron seriamente las cuestiones medioambientales (Jackson).

Las fuerzas de este movimiento, preocupadas por los destinos de la humanidad, trasladadas paulatinamente hacia los círculos políticos, dieron como resultado la Conferencia de Naciones Unidas sobre el Medio Humano, celebrada en 1972 en Estocolmo, la primera Cumbre de la Tierra, que supuso la apertura del Movimiento Ambiental Mundial, y seguidamente, por recomendación de aquella, la creación del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) y la instauración del 5 de junio como Día Mundial del Medio Ambiente (Gómez y Díaz, pp. 12-13). Una de las consecuencias más interesantes que derivaron de esta pionera cumbre fue la acuñación del término *ecodesarrollo*, muy discutido en los años setenta, pero abandonado en unas circunstancias que de alguna manera explican el posterior éxito del concepto de desarrollo sostenible. El concepto de *ecodesarrollo* se debió a Maurice Strong, Secretario General de la Conferencia de Estocolmo, propuesto informalmente en este encuentro (Sachs, 1980, p. 724), pero fue desarrollado por el economista polaco-brasileño Ignacy Sachs. La idea de *ecodesarrollo* surgió como una contestación compleja desde posiciones fundamentalmente tercermundistas a las alertas a la crisis ambiental que motivaron la cumbre de Estocolmo, y que habían respondido a preocupaciones ecológicas suscitadas desde los altos niveles de vida alcanzados en los países ricos quienes, de alguna manera, veían en la crisis ecológica un riesgo

de deterioro del alto grado de bienestar logrado. En términos generales, el ecodesarrollo se posicionaba críticamente frente a las respuestas ofrecidas desde la perspectiva primermundista, ofreciendo una propuesta multidimensional, de carácter crítico humanista, que desestimaba posiciones absolutistas y reductivas, tanto las procedentes de la racionalidad productivista dominante que, insistiendo en un “crecimiento salvaje que, para corregir todos los males, predic[a] una desenfrenada carrera hacia un tipo de desarrollo que ya ha mostrado todos sus inconvenientes”, como las inspiradas por el extremismo ecológico de los que Sachs llamaba *zégistes*, defensores de un crecimiento cero o estado estacionario, “víctimas de la absolutización del criterio ecológico hasta el punto de perder la visión antropocéntrica del mundo, que es la de todas las filosofías humanistas” (1980, p. 720). El ecodesarrollo no renunciaba a la perspectiva del estímulo de la producción como premisa del bienestar, más bien acentuaba la urgencia del crecimiento en las áreas deprimidas si bien concibiendo este en dependencia de las determinaciones ecosistémicas regionales, a la vez que abogaba por una concepción compleja del desarrollo que, en sus palabras, se propusiera como alternativa a las “soluciones buenas para todo, desesperantemente uniformadoras, inspiradas en el mimetismo cultural, en una visión lineal y empobrecedora” (1980, p. 720). La desestima del modelo convencional de desarrollo está en el centro de estas alternativas, que además de apostar por fórmulas surgidas de la creatividad de las poblaciones en contacto experiencial y epistémico con los ecosistemas propios y sus necesidades materiales e inmateriales, comprometía su redefinición a la consideración de determinaciones heterónomas de tipo cultural, antropológico, ecológico y radicadas en saberes populares, con lo entraba en crisis la idea convencional de progreso moderno y de crecimiento entendido meramente como incremento de producción, renta y consumo:

Más que postular, en consecuencia, la detención del crecimiento, el ecodesarrollo lo invita a estudiar nuevas modalidades, tanto en lo referente a los fines como en lo que concierne a los instrumentos, con el compromiso de valorizar los aportes culturales de las poblaciones que intervienen y el transformar en recursos útiles los elementos de su medio. Se trata, así, de una doble apertura del horizonte del planificador: hacia la antropología cultural y hacia la ecología (1980, p. 720).

La propia función de la transferencia tecnológica habría igualmente de supeditarse a la protección de los ecosistemas y a las exigencias y límites territoriales del medio físico, lo cual quedaba plasmado en una nueva síntesis morfológica que reconvertía prioridades convencionales, la ecotécnica:

Esto significaba que había que reorientar la técnica y la ciencia en apoyo al ecodesarrollo en vez de ponerlas al servicio de una lógica de acumulación capitalista creciente,

que no sólo alienaba al propio ser humano, sino que, también, destruía la naturaleza y envenenaba el ambiente (Estenssoro, 2015, p. 89).

La puesta de largo del concepto tuvo lugar en Cocoyoc, Cuernavaca (México) y fue difundida en los medios por el propio presidente de México como parte de los resultados de la cumbre allí celebrada. Sin embargo, cuenta Naredo, después de unos días un telegrama que Henry Kissinger, a la sazón jefe de la diplomacia norteamericana, dirigida al presidente del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente, desaprobaba las resoluciones del encuentro y el término ecodesarrollo quedó marcado desde su nacimiento por una resistencia ideológica a su consolidación en el naciente contexto de las cumbres y foros de discusión internacional sobre desarrollo y medioambiente, que en adelante irían relativizando, cuando no suprimiendo, las propuestas más auténticamente alternativas y contrahegemónicas que las propuestas del ecodesarrollo implicaban. Tanto los textos de Sachs, de sus discípulos y seguidores como la propia *Declaración de Cocoyoc*, organizada por Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) y la Conferencia de las Naciones Unidas para el Comercio y el Desarrollo (UNCTAD), insistían en la necesidad urgente de promover un nuevo orden económico internacional más justo, equitativo, solidario y ambientalmente armónico, ante la evidencia del “fracaso de proporcionar ‘una vida segura y feliz’ para todos” del orden imperante y la probada ineficacia de “pensar en que la solución de estos problemas radique en el funcionamiento automático de los mecanismos del mercado. El mercado tradicional pone los recursos a disposición de quienes los pueden adquirir y no a la de quienes los necesitan” (*Declaración de Cocoyoc*, 1974, p. 20). La insistencia en la ineludible definición de “nuevos estilos de vida, que incluyan pautas de consumo más modestas” (p. 22) a lo largo de texto no podía evitar, desde luego, concluir con una referencia al especial compromiso que correspondía a la educación en la reestructuración de las relaciones de la producción y consumo con el medio y la justicia social. Muy especialmente era a las universidades a quienes se interpellaba a reconsiderar sus prioridades, dado que “los patrones actuales de la investigación y el desarrollo científico no contribuyen efectivamente” al logro de estos objetivos, y sin poner en duda los “beneficios que se deriva de la libre y básica, nos parece oportuno, recordar que existe una gran reserva de energía creadora subutilizada en toda la comunidad científica mundial que debería orientarse más hacia la investigación para para satisfacer las necesidades fundamentales” (pp. 23-24).

Con sabemos, algunos años después empezaría a sonar el concepto que sustituiría y clausuraría la corta pero intensa historia del ecodesarrollo², el desarrollo sostenible, “que

² La proliferación de trabajos teóricos, proyectos e instituciones, nacionales e internacionales, directa o indirectamente vinculadas con el ecodesarrollo y su aplicación práctica fue muy intensa en los años 70, particularmente en el ámbito de América Latina (Sachs, 1980; Estenssoro, 2015; Leff, 2015), y fue determinante en la creación de un fecundo clima de discusión en los tempranos debates ambientales de la agenda política mundial. Dice el economista y ambientalista mexicano Enrique Leff, discípulo directo de Sachs en el París del 68 que “sin duda, este fue

los economistas más convencionales podían aceptar sin recelo” (Naredo, 1996, p. 9), pues, como decíamos, incorporaba una ambigüedad que dejaba suficiente horquilla de indefinición como para escorar sus potencialidades hacia un desarrollo entendido como crecimiento, en términos fundamentalmente económicos, y que sería asumido con prolongado éxito como clave de interpretación global. Incluidas, las nuevas políticas educativas.

La revulsión del movimiento ecologista tanto en el Norte desarrollado como el Sur tercermundista, en la década de los sesenta, cuando nace desde los espacios agitados de la movilización social y la politización de la esfera pública y la vanguardia universitaria, y su ascenso hacia su formalización e institucionalización a modo de cumbres internacionales gestionadas desde arriba por organismos de alcance supraestatal, da cuenta, creemos, de un proceso de neutralización de las premisas radicales que le dieron sentido originario y que se plasma en la propia laxitud y vaguedad conceptual del término que inicia este proceso:

[es] su controlada dosis de ambigüedad lo que explica la buena acogida que tuvo el propósito del desarrollo sostenible, en un momento en el que la propia fuerza de los hechos exigía más que nunca ligar la reflexión económica al medio físico en el que ha de tomar cuerpo. Sin embargo, la falta de resultados inherente a la ambigüedad que exige el uso meramente retórico del término, se está prolongando demasiado, hasta el punto de minar el éxito político que acompañó a su aplicación inicial (Naredo, 1996 p. 7).

La desestima del ecodesarrollo a mediados de los setenta, tal y como era planteado en esos años conservando la noción de una vinculación interdependiente entre economía y medio físico, e incluso inclinando la balanza por este último ante la grave crisis planetaria, y por ello nutrido por la oposición radical a la lógica acumulativa del sistema capitalista por parte de movimientos de nueva izquierda que reclamaban justicia social, puede tomarse metodológicamente como el punto de inflexión que nos permita entender la evolución del pensamiento ambientalista dominante que le sigue. Este habrá de cristalizar en torno a la idea de desarrollo sostenible como enclave tropológico privilegiado de neutralización de la crítica originaria y de reconversión de su potencial discursivo en una triunfante retórica que:

no solo ignora los fundamentos destructivos de la interpretación económica de la naturaleza y las personas por parte del capitalismo, sino que coloca al capitalismo de

el enfoque que más influyó durante los años 70 en los estudios y en los primeros intentos por implementar unas políticas ambientales de América Latina. Pero su impronta no habría de resistir los reveses de la crisis económica de principios de los años 80 y la imposición de políticas neoliberales en varios países de la región” (2015, p. 121)

libre mercado en una posición central para la protección de la naturaleza y la erradicación de la pobreza. (Tulloch y Neilson, 2014, p. 35).

Le seguirá en este proceso, la asunción globalmente consensuada del desarrollo sostenible como nódulo terminológico y programático para los proyectos de reforma educativa comprometidos con el auspicio de una nueva cultura ambiental.

Como se sabe, los años finales de la década de los setenta y primeros de los ochenta son testigos de las mutaciones estructurales, tanto nacionales como a nivel global, y tanto económicas como ideológicas, que van sellando la sustitución del modelo de capitalismo embridado fordista-keynesiano, resultado del equilibrio de fuerzas concertado tras la II Guerra Mundial, por el nuevo orden mundial posfordista neoliberal, el llamado capitalismo desembridado (Garrido, 2018) que intensificará y profundizará el proceso de expansión globalizada del modelo de economía capitalista y de sociedad de consumo. Si, para que nos interesa, tomamos el arco de algo más de una década que va desde el encuentro de Cocoyoc y el informe Brundtland, las mutaciones experimentadas por el movimiento ambiental (terminológicas: desde ecodesarrollo a desarrollo sostenible; sociales-institucionales: desde abajo hacia arriba) se nos revelan en su carácter altamente heurístico –y se refuerza la noción de fundamental del concepto desarrollo sostenible a que arriba aludíamos- para comprender la recolocación discursiva de una posición crítica al interior de un engranaje institucional e ideológico que lo hace servir al original antagonista. La deliberada ambigüedad e indefinición de marbete desarrollo sostenible, se muestra hábil, como poco, para dos operaciones de acomodamiento debilitante:

- condensar en un mismo sintagma dos términos que refieren realidades extralingüísticas distintas e incluso antagónicas, ocultando y naturalizando el oxímoron: de un lado a) la abstracción del sistema económico con base en el concepto de producción (*desarrollo* como crecimiento) que se traduce en su calculabilidad y predictibilidad formalizada, y del otro, b) la *sostenibilidad* de las relaciones del mundo físico, heterogéneo y complejo, irreductible a entelequias abstractivas. El resultado de la cláusula es que, como resume Naredo, “la idea de crecimiento (o desarrollo) económico con la que hoy trabajan los economistas, se encuentra desvinculada del mundo físico y no tiene ya otro significado concreto y susceptible de medirse que el referido al aumento de los agregados de Renta o Producto Nacional” (1996, p. 12).
- colocar en pie de igualdad prioritaria la conservación de la vida en el planeta y la lucha contra la pobreza -premisas radicales de partida- y el desarrollo entendido como crecimiento: ambos polos aparecen relacionados desde una mutua exterioridad y no desde la interpenetración compleja y co-participativa.

Dice Perry Anderson que la hegemonía del programa neoliberal:

no se realizó de la noche a la mañana. Llevó más o menos una década, los años '70, cuando la mayoría de los gobiernos de la OECDE (Organización para el Desarrollo y la Cooperación Económica) trataba de aplicar remedios keynesianos a las crisis económicas. Pero al final de la década, en 1979, surgió la oportunidad (1997, p. 12).

En estos diez años aproximadamente se cumple la desactivación de las aspiraciones más profundas del movimiento ambientalista. A comienzos de los años 80, cuando se inicia la redacción del Informe Brundtland la penetración del nuevo orden neoliberal corre paralela con la progresiva despolitización de la sociedad y la merma de la soberanía de los estados en la posibilidad de toma de decisiones regulativas del mercado y, “los años '80 –siguiendo con Anderson- vieron el triunfo más o menos contrastado de la ideología neoliberal en esta región del capitalismo avanzado” (1997, p. 12). En 1992, cuando tras la Cumbre de Río se imponen los resultados de *Nuestro futuro común* como el relato dominante que condicionará la agenda de preocupaciones ecológicas aceptada por las fuerzas políticas globales, la interpretación original de la sostenibilidad de los setenta “ha sido completamente alterada, desde un movimiento radical contrahegemónico marginal a una plataforma para legitimar el proyecto universalizador del neoliberalismo” (Tulloch y Neilson, 2014, p. 32). En este proceso el concepto de desarrollo sostenible ha desempeñado la función de sujeto de una nueva gramática al servicio de la nueva hegemonía (Williams, 2019, p. 142).

¿Cuál es la función y la responsabilidad, por su parte, de las Universidades y la Educación superior en esta deriva? Ha sido necesaria esta previa exposición para tratar de analizar *dentro* de esta realidad englobante, que no admite la plenitud de una afuera pues en su extensión globalizada y globalizadora se trata de “un proceso que abarca todo el planeta” (Fornet-Betancourt, 2000, p. 122), la posición que la venerable y longeva institución universitaria cree urgente o conveniente adoptar. Seis son las dimensiones que Fornet-Betancourt (p. 124) identifica en la condición multidimensional de la globalización neoliberal: informática, ecológica, financiera-económica, de organización del trabajo, cultural y de la sociedad civil. Una institución como la Universidad trabaja ineludiblemente en todas ellas, bien que solo fuera porque el abanico disciplinar de la educación superior despliega ofertas educativas de grado y posgrado concernientes, con diversos grados de especializado, a todas estas dimensiones. Con más de mil años de vida, la Universidad carga sobre sus hombros la tarea de la realización y el relato, a partir de la propia memoria histórica, de *lo que es* el pensamiento y de *lo que es* la cultura, cuando estos fueron o son de élite, y asume responsabilidades cívicas de construcción de ciudadanía y de convivencia pacífica, en sociedades democráticas de masas; por esto, la Universidad recibe como una exigencia de compromiso inescapable la toma de partido frente a un desafío de tal magnitud, en todas

y cada una de las dimensiones de la globalización neoliberal y también en el imperativo de alumbrar las posibilidades de un pensamiento sistémico, crítico y transversal a todas ellas.

UNIVERSIDAD EN CRISIS

El desafío que la Universidad enfrenta bien pudiera entenderse como una etapa avanzada y agudizada, sometida a las nuevas presiones que el neoliberalismo imprime a la institución y a su función pública, de la crisis de las Humanidades. Puede suponerse que el neologismo Humanismo (*Humanismus*), acuñado por Niethammer en 1808, es representativo quizá de la necesidad de acotar protectoriamente una realidad que empieza a percibirse como asediada por los procesos de modernización. Niethammer se refiere con la nueva palabra a un tipo de educación y una teoría pedagógica que trata de vincularse a los *studia humanitatis* de la enseñanza dominante en Occidente desde el Humanismo renacentista (y también medieval) y que cobra sentido “en el curso de un debate sobre el lugar que debían ocupar las lenguas clásicas en la educación secundaria” (Valcárcel, 2007, p. 8), frente a la incipiente y en auge educación científica y técnica (González, 1989, p. 47). La racionalización ilustrada del conocimiento, la Revolución industrial o la Revolución científica de inicios del siglo XX marcan momentos salientes de una trayectoria de crisis epistemológica, identificable en su primera etapa tanto en el idealismo romántico que reacciona frente al mecanicismo naturalista ilustrado como en ciertas propuestas de una taxonomía del saber que teoriza y postula (bien que sea defensivamente) una brecha, cada vez más insalvable, entre ciencias morales (Stuart Mill), ciencias ideográficas (Windelband) o ciencias del espíritu (Dilthey) y las ciencias naturales. Sintomáticamente simultáneo es el proyecto de reforma universitario de Humboldt, que en poco tiempo se consolidará como el paradigma dominante de la Educación superior (Villa, 2005, p. 273). El problema las “dos ciencias” (Snow, 2000) y el consecuente nuevo estatuto epistemológico y cultural que irán adquiriendo las Humanidades ante el ascenso del prestigio social de las disciplinas científicas, se evidenciarán, como no podía ser menos, en las transformaciones que van a experimentar los planes de estudios de los centros de enseñanza, y muy especialmente aquellos de educación superior que, todavía a inicios de siglo, marcaban el patrón de habilitación social y del éxito en las relaciones sociales y comerciales de la élite educada. La estructura disciplinar universitaria que se va forjando entre fines del siglo XIX y principios del XX pudiera resumirse como a) un primer grupo de disciplinas de fuerte estructura científica, centrada en los métodos de la ciencia naturales como modelo normativo epistemológico, objetivo, neutral (deslocalizado y despolitizado) y acumulativo, b) un segundo grupo de nuevas materias, que experimentarán la *physics envy* (“envidia por la física”) del modelo previo (y que según Frodeman y Briggle, 2016, acabará afectando a la totalidad del plan de estudios universitario, p. 45), pero con un discutible grado de

estructura científica; constituirían la “tercera cultura” y se agrupan bajo la rúbrica genérica de ciencias sociales (economía, antropología, criminología, ciencia política,...); por último, c) las Humanidades, expresiones no científicas, patrimoniales y no acumulativas, de la mentalidad, el espíritu y las necesidades expresivas de las naciones de las sociedades ‘civilizadas’ (Walsh, 2012, p. 199). Es, a decir de Torralba, a partir los años 50 cuando la posibilidad de incomunicación e indiferencia entre los estudiantes y expertos en ciencias de la naturaleza y estudiantes y expertos en los saberes del hombre se hace cierta y reconocida, “cuando surge la conciencia de que las humanidades y la educación liberal han entrado en crisis” (2013, p. 65). Por otro lado, también Collini apunta que:

...desde fines de la década del cincuenta [...] hubo una enorme expansión de la educación superior en todo el mundo, como resultado de la cual las universidades y su actividad tienen mayor importancia que antes en las culturas nacionales de las sociedades avanzadas (2000, p. 49).

El proceso de masificación de la educación superior desde los años sesenta, tantas veces discutido, planteó retos insoslayables al modelo de universidad humboldtiana prevaeciente, dado que la propia textura social y política de la sociedad de masas democratizada no deja de cuestionar el anacronismo e inadecuación de su carácter eminentemente elitista. Igualmente resultarán problemáticos en la nueva coyuntura social la estructura conservadora e inmovilista de sus servicios de formación, el monopolio de la legitimación académica del saber o, especialmente, una forma de entender la autonomía universitaria como selección de intereses que son priorizados según criterios construidos por la propia dinámica interna y la historia institucional y no como compromiso de respuesta a las demandas y presiones de la masa social. Que es, precisamente, quien soporta económicamente a la universidad (cuando de la pública se trata) (Villa, 2005, p. 274-75). En resumidas cuentas, crisis de las humanidades, dos culturas, tres culturas y posterior hiperespecialización disciplinaria (Collini, 2000, pp. 52-59), y masificación y democratización de las universidades son, en apretada síntesis, antecedentes seculares que encuentran en la globalización neoliberal que arriba discutíamos el último jalón de un largo y complejo proceso de quiebre del modelo clásico de educación superior, especialmente problemático cuando se trata de evaluar el complejo proceso de construcción, definición y acotación de los intereses que conforman (y los que quedan excluidos) el enclave retórico, enfáticamente privilegiado en los discursos sobre la definición de la universidad, de su autonomía. Por este motivo, cuando se analizan los cruciales retos del presente y del futuro que la universidad encara, no deja de ser arduo ajustar el fiel de la balanza en discursos que apelan por la “necesidad de cambio” y que, a la misma vez, advierten que “la Universidad debe tener cuidado de no perder

su identidad” (Perron, 2008, p. 61). La Universidad es una Universidad en crisis³, quizá (y quizá también desde antes) desde los importantes retos que supusieron la Revolución francesa y las reformas napoleónicas, la reforma humboldtiana, las reformas posbélicas del siglo XX y las acuciantes reformas actuales en respuesta a la transición posfordista, la mundialización del neoliberalismo y la sociedad global del conocimiento, por lo que aducir cierto esencialismo identitario tal vez no haga justicia a la experiencia histórica de la institución. Y, sin ignorar la necesidad de debatir sobre cuál sea la esencia de eso que seguimos llamando universidad, tal vez ciertos esencialismos corran el riesgo de erigirse, lo que es aún más relevante para lo que nos interesa, como baluartes conservadores que reaccionan defensivamente frente a propuestas de cambio y reforma que sí arriesguen a “enfrentar lo nuevo con lo nuevo” (de Sousa Santos, 2010, p. 41) y responder creativamente a la crisis, especialmente si la crisis *también* viene alimentada (asunto obviado en cierta literatura sobre los desafíos de la universidad actual) por asuntos de indiscutible interés social como el desastre ecológico, la pobreza mundial, la desigualdad y la injusticia social o la inerradicable conflictividad de lo político. Walter Perron admite el desbordamiento globalizado de los contextos nacionales de la universidad tradicional, pues:

ésta ya no se orienta en el mundo actual a “su” sociedad. Más bien está sometida de forma creciente, a los influjos de una “scientific community” mundial, así como a un mercado de formación en proceso de globalización y se desprende, al menos, de forma parcial, de su anclaje “cultural” nacional. Por otra parte, también se puede hablar de una “cultura universitaria interna” (p. 33).

Los retos planteados a la institución, desde este modo estratégicamente simplificador de entender la crisis, suponen un secuestro desde una orientación tradicional hacia “su” sociedad (entendida la sociedad, por cierto, como el autor quiere, desde una perspectiva también injustificadamente reductiva, como de “cuño nacional”) hacia las nuevas exigencias procedentes de una “comunidad científica” mundializada y de un mercado globalizándose. Las necesidades, conflictos y demandas sociales quedan, en el mejor de los casos, interpretadas o metonimizadas por estos sectores de hermenéutica social privilegiada, traducidas o directamente equiparadas a su modelización doctrinal de excelencia científica o su monetización mercantil. Y si no esto, simplemente ignoradas por los intereses de la academia. Desde otra perspectiva, De Sousa Santos analiza la situación de la universidad

³ Puede no ser del todo desacertado, por las conexiones históricas, institucionales y hasta curriculares entre, de un lado el Humanismo y sus manifestaciones disciplinarias en los *studia humanitatis* y las Humanidades y, de otro, la historia de la institución universitaria, plantear que la crisis de las Humanidades es un fenómeno análogo, paralelo y complejamente interconectado con la crisis de las Universidades. Desde este sentido, creemos que valen igual para estas últimas las siguientes palabras de Edward Said en relación con las primeras: “quizá el resultado más notable en el desarrollo de mi estudio haya sido descubrir con independencia de quién escriba o hable, y de dónde, cuándo o a quién se dirija, las Humanidades parecen estar sumidas en una habitual y profunda crisis terminal. La palabra ‘crisis’ es aquí insoslayable” (2009, p. 53).

en el cambio de siglo, resumiendo el desafío al que se enfrenta su propia supervivencia en tres crisis: a) crisis de hegemonía, provocada por la incapacidad de la universidad para responder a las funciones contradictorias que le asignaban la tradición elitista, en forma de conocimientos ejemplares, científicos y humanistas, y las nuevas demandas de conocimientos instrumentales y útiles para formar a la mano de obra calificada necesaria para el desarrollo capitalista; aparecen así nuevos espacios de formación que cubren estas necesidades imperfectamente satisfechas por la universidad y esta debilita o pierde su exclusividad formativa a nivel superior, b) crisis de legitimidad, por la tensión entre el acceso restringido destinado a certificar competencias específicas y las exigencias de ensanchamiento del acceso e igualdad de oportunidades para las clases populares y c) crisis institucional, resultado de la contradicción arriba señalada entre la autonomía tradicional interna de valores y objetivos y las presiones para atender necesidades extrauniversitarias, ya sean de eficiencia y productividad de orden empresarial o de responsabilidad social (de Sousa Santos, 2010, p. 13). Como bien apunta el propio de Sousa, esta última crisis, las dimensiones que articula y las tentativas de resolverla arbitrando nuevas modalidades de entender la educación superior y su relación con las demandas sociales o de mercado, resume bien las decisiones que la Universidad puede tomar, o ha tomado, frente al desafío crucial de la globalización neoliberal al que nos venimos refiriendo. La aparición y diseminación tanto en la literatura especializada como en los debates públicos y medios de comunicación de nuevos instrumentos conceptuales analíticos -pero sobre todo de nuevas realidades institucionales y mercantiles-, tales como universidad emprendedora, universidad empresarializada, universidad gerencialista, universidad corporativa o, más generales, como mercado educativo o capitalismo académico, dan cuenta de que una parte no desdeñable de la nueva estructura educativa universitaria con que se ha tratado de responder a nivel mundial a dicho desafío ha implicado una profunda mutación respecto de la universidad pre-neoliberal. El resultado de la misma ha sido un viraje desde el régimen de bienestar, construido durante el fordismo gracias al decidido apoyo financiero estatal a las universidades, a un régimen competitivo que privatiza la educación, redefiniéndola desde un derecho fundamental o un bien o servicio público a “una mercancía comerciable de la cual se pueden obtener beneficios económicos” (Carrasco, 2020, p.11). En este contexto de traumáticas transformaciones la milenaria institución ofrece una nueva identidad al imaginario social, pasando de ser un referente básico cultural de reflexión crítica humanista y de progresismo científico a “adquirir en adelante el estatuto menor que poseen las empresas que prestan algún servicio a la sociedad. Si esta apreciación es correcta, la universidad dejaría de ser ‘institución’ de la sociedad para devenir tan sólo en ‘organización’ del mercado” (Ibarra, 2003, p. 1061). O, puesto en términos más tajantes:

el fundamentalismo neoliberal del mercado establece políticas hechas para desmantelar los pocos vestigios restantes del Estado social y de servicios públicos vitales.

De un modo más profundo ha debilitado, sino casi destruido, las instituciones que posibilitan la producción de una cultura formativa en la cual los individuos aprendan a pensar de manera crítica, a imaginar otras maneras de ser y hacer y a conectar sus problemas personales con las preocupaciones públicas (Giraoux, 2011)

En el primer encuentro que asumió la problemática ambiental como un debate que requería de acuerdos y discusiones a nivel global de alto impacto burocrático e institucional, la ya mencionada Cumbre de Estocolmo de 1972, se incorporaba ya, como no podía ser de otro modo, en su *Declaración* final, la “indispensable una labor de educación en cuestiones ambientales, dirigida tanto a las generaciones jóvenes como a los adultos y que preste la debida atención al sector de población menos privilegiado” (1981, p. 55). Tres años más tarde, en la *Carta de Belgrado*, resultado de las discusiones habidas en el que es el primer Seminario Internacional de Educación Ambiental, celebrado en la ciudad yugoslava, en su apartado de Destinatarios se menciona concretamente a la educación superior. En la citada *Declaración de Cocoyoc* se abogaba por la necesaria y plena conciencia y acción participativa de la educación en el proceso de “controlar la economía y establecer una forma de vida propia” por parte de los ciudadanos para utilizar los recursos naturales y técnicos en aras del beneficio social, y se planteaba la necesidad de analizar “el grado en que ello sea compatible con los patrones de enseñanza en vigor” (p. 22). Más adelante, un llamamiento específico a la implicación de la educación superior en el proceso conminaba a enriquecer los presupuestos de autonomía, que arriba mencionábamos, previendo su reorientación hacia las necesidades fundamentales, vinculadas estas, a lo largo de este texto -y de modo genérico en las reformas epistemológicas y científicas que venían estructurando el pensamiento ecológico, y particularmente su despliegue en torno al concepto de ecodesarrollo- con la preservación y cuidado de la riqueza natural del planeta:

Hacemos un llamado especial a las universidades, otras instituciones de educación superior, organizaciones de investigación y asociaciones científicas de todo el mundo, para que reconsideren las prioridades señaladas a sus objetivos actuales. Conscientes de los beneficios que se derivan de la investigación libre y básica, nos parece oportuno recordar que existe una gran reserva de energía creadora subutilizada en toda la comunidad científica mundial que debería orientarse más hacia la investigación para satisfacer las necesidades fundamentales (p. 23).

Vale la pena mencionar que tanto la *Declaración de Cocoyoc* de 1974 (pp. 20-21-23), como la *Carta de Belgrado. Un marco para la Educación Ambiental*, de 1975 y la *Declaración de la Conferencia Intergubernamental de Tbilisi sobre Educación Ambiental* (p. 5), de 1975, asumen las nociones en torno a un Nuevo Orden Económico Internacional (NOEI), que venían siendo teorizadas y discutidas principalmente por parte de los países desarrollados

a lo largo de los años sesenta, y que fueron planteadas a la comunidad internacional como necesidad apremiante de asumir nuevas dinámicas económicas de orden mundial en el contexto de la descolonización, la desigualdad y la pobreza. Estos compromisos fueron asumidos por la *Declaración S-VI 3201* sobre el establecimiento de un nuevo orden económico Internacional, aprobada en sesión extraordinaria de la Asamblea General de las Naciones Unidas en mayo de 1974. En ella se explicitaba la común determinación de las Naciones para “trabajar con urgencia por el establecimiento de un nuevo orden económico internacional basado en la equidad, la igualdad soberana, la interdependencia, el interés común y la cooperación de todos los Estados, cualesquiera sean sus sistemas económicos y sociales (1974, p. 2), y, además de no pocas menciones a la soberanía nacional de los pueblos sobre los recursos naturales y a la necesidad de poner fin a su despilfarro, se afirmaba que “el actual orden económico internacional está en contradicción directa con la evolución de las relaciones políticas y económicas internacionales en el mundo contemporáneo” (p. 2). La contribución desde la Educación ambiental a un progresivo reordenamiento de la economía mundial hacia los objetivos de “creación de mejores condiciones a fin de que todos los pueblos alcancen una vida en consonancia con la dignidad humana” (p. 6), es explícita al situarse a sí mismos, como decimos, los textos de Belgrado y Tbilisi en seno del amplio movimiento regenerativo que plasma la *Declaración S-VI 3201* y por la ya mencionada especial importancia que el texto de Cocoyoc atribuye a la investigación y la educación superior, menciones que además se conciben vinculadas a referencias explícitas a una “debida atención a lo valores éticos” (*Declaración de Tbilisi*, p. 6), o a “un nuevo tipo de desarrollo (*Carta de Belgrado*).

La sustitución, mediada por la alta diplomacia estadounidense, del concepto de ecodearrollo por el de desarrollo sostenible, la desaparición a partir de los años 80 en los encuentros internacionales sobre medio ambiente y educación de menciones al NOEI tal y como fue propuesto por el movimiento de países en desarrollo y su reconversión retórica, ideológica y funcional a la nueva globalización neoliberal y, por último, como dice Enrique Leff, “la disputa de sentidos de la sustentabilidad”, que ha desplazado los registros y significados originarios “una vez que la educación ambiental crítica ha sido cooptada por las estrategias hegemónicas del «desarrollo sostenible», de la «economía verde» y de las «tecnologías limpias», nos sitúan frente a un panorama estabilizado en el que esa hegemonía ha quedado definitivamente oficializada con la “reorientación de la educación hacia el desarrollo sostenible”, como reza el Capítulo 36 de la Agenda 21 emanada de la Cumbre de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo de 1992, y sobre todo con la aprobación en 2002 del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación con miras al Desarrollo Sostenible (DEDS), con duración de 2005 a 2014 y, finalmente, con la aprobación en 2015 de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Se nos plantea la necesidad de evaluar, por tanto, y es asunto que será abordado en otro trabajo, cuáles son las posiciones y perspectivas viables para una “reforma universitaria

progresiva y democrática” (de Sousa, 2010), en las actuales condiciones de proliferación del mercado de educación superior, pero también para una reforma a la altura de los retos que la crisis ecológica plantea a la sociedad, que busque contribuir, a través de las difíciles y traumáticas mutaciones que ha debido afrontar la institución en los últimos años, a la construcción del “un modelo civilizatorio alternativo demandado por la sociedad ante las evidentes dinámicas globales planetarias” (Curiel, 1999, p. 69). El análisis crítico de las respuestas que la Universidad ha ofrecido a la evolución de la noción de desarrollo sostenible y del movimiento ambientalista en un contexto de neoliberalismo globalizado podría permitirnos entender, para seguir avanzado en la democratización y ecologización de la educación superior y de la investigación especializada, si estas respuestas están en posición de reivindicar o recuperar para la universidad un espacio crítico de transformación social o si, por el contrario, la universidad continúa siendo más parte del problema que de la solución.

REFERENCIAS

- Alba Hidalgo, David (2017). Hacia una fundamentación de la sostenibilidad en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73, 15-34.
- Alperovitz, Gar. (2014). The Political-Economic Foundations of a Sustainable System. In Worldwatch Institute. *Governing for Sustainability*, chapter 18. Washington: Island Press.
- Anderson, Perry (2003). Neoliberalismo: un balance provisorio. En E. Sader y P. Gentili (eds.). *La trama del neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social* (pp. 11-18). Buenos Aires: CLACSO.
- Avances en la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía mundial*. (2018). París: UNESCO.
- Aznar Minguet, Pilar, Ull, M^a Ángeles, Piñero, Albert y Martínez Agut, M.Pilar (2014). La sostenibilidad en formación universitaria: desafíos y oportunidades. *Educación XXI*, 17 (1), 133-158. doi: 10.5944/educxx1.17.1.10708.
- Barkin David. (2001). Superando el paradigma neoliberal: desarrollo popular sustentable. En ¿Una nueva ruralidad en América Latina? (pp. 81-99). Buenos Aires: CLACSO. Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100929012426/6barkin.pdf>
- Blanco Rivero, José Javier (2012). La historia de los conceptos de Reinhart Koselleck: conceptos fundamentales, Sattelzeit, temporalidad e histórica. *Politeia*, 49 (35), 1-33.
- Bolívar, Antonio (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *RMIE*, 10 (24), 93-123.
- Brand, Ulrich, Gorg, Christoph (2003). ¿“Globalización sostenible”? Desarrollo sostenible como pegamento para el montón de cristales trizados del neoliberalismo. *Ambiente & Sociedad*, (V) 2, 45-71.
- Calero, María, Mayoral, Olga, Ull, Ángels. y Vilches, Amparo (2019). La educación para la sostenibilidad en la formación del profesorado de ciencias experimentales en Secundaria. *Enseñanza de las ciencias*, 37 (1), 157-175. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2605>.

- Carrasco González, Alexandra (2020). Las políticas neoliberales de educación superior como respuesta a un nuevo modelo de Estado. Las prácticas promercado en la universidad pública. *Revista de la Educación Superior*, 49 (196), 1-19.
- Carta de Belgrado. Seminario internacional de Educación ambiental* (1975). UNESCO. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000017772_spa.
- Chau, Nancy, Kanbur, Ravi. (2009). Pasado, presente y futuro del desarrollo económico. En ¿Hacia una nueva Ilustración? Una década trascendente (pp. 296-310). Open Mind. BBVA. Disponible en <https://www.bbvaopenmind.com/wp-content/uploads/2019/02/BBVA-OpenMind-libro-2019-Hacia-una-nueva-Ilustracion-una-decada-trascendente-1.pdf>
- Colding, Johan y Barthel, Stephan (2007). The Role of University Campuses in Reconnecting Humans to the Biosphere. *Sustainability*, 9, 1-13.
- Collini, Stefan (2002). Introducción. En Snow, Charles P. *Las dos culturas* (pp. 5-70). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Curiel Ballesteros, Arturo (1999). La Universidad y el Desarrollo sostenible. En *Desarrollo sustentable. ¿Realidad o retórica?* (pp. 66-84). Quito: Abya-Yala.
- Dahl, Thomas (2019). Prepared to Teach for Sustainable Development? Student Teachers' Beliefs in Their Ability to Teach for Sustainable Development. *Sustainability*, 11, 1993-2103. doi: <https://doi.org/10.3390/su11071993>
- Davis, William (2016). El nuevo neoliberalismo. *New Left Review*, 101, 129-143.
- De Sousa Santos, Boaventura (2010). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Montevideo: Trilce.
- Declaración de Cocoyoc (1975). *Comercio exterior*, enero 1975, 20-24.
- Declaración sobre el establecimiento de un nuevo orden económico Internacional (1974). *Nueva sociedad*, 14, 50-53.
- En defensa de la Tierra. Textos fundamentales sobre el medio ambiente: Founex, Estocolmo, Cocoyoc* (1981). Nairobi: PNUMA.
- Estenssoro, Fernando (2015). El ecodearrollo como concepto precursor del desarrollo sustentable y su influencia en América Latina. *UNIVERSUM*, 30 (1), 81-99.
- Filho, Walter (2009). La educación para la sostenibilidad: iniciativas internacionales. *Revista de educación*, 1, 263-277.
- Formando el futuro que queremos: Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014)* (2016). UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230302_spa
- Fornet-Bentacourt, Raúl (2000). *Interculturalidad y globalización: ejercicios de crítica filosófica intercultural en el contexto de la globalización neoliberal*. Frankfurt / San José: IKO / DEI.
- Freire, Paulo (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. México; Siglo XXI.
- Frodeman, Robert y Brigggle, Adam (2016). Cuando la filosofía perdió su camino. *Letras libres*, 18 (208), 44-46.
- Gargallo, Josep, Junyent, Mercé y Pujol, Rosa (2010). Educación para la Sostenibilidad desde la perspectiva de la complejidad. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7, 198-215.
- Garrido Fernández, Anxo (2018). Desembridado y posfordismo. Notas sobre la subjetividad neoliberal. *Astrolabio. Revista internacional de filosofía*, 22, 36-48.
- Gembillo, Giuseppe (2012). Perché la complessità. En Ch. Simonigh (coord.). *Pensare la complessità per un umanesimo planetario* (pp. 103-133). Milano / Udine: Mimesis.

- Giroux, Henry (2011). Más allá del fraude de la universidad corporativa: La educación superior al servicio de la democracia. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*. Disponible en <https://odiseo.com.mx/marcatexto/mas-alla-del-fraude-de-la-universidad-corporativa-la-educacion-superior-al-servicio-de-la-democracia/>
- Gómez Gutiérrez Carlos, Díaz Duque José A. (2013). Origen del Concepto de Desarrollo Sostenible. En C. Gómez y A. Gómez (eds.), *Referencias para un análisis del desarrollo Sostenible* (pp. 7-16). Madrid: Universidad de Alcalá.
- González y González, Enrique (1989). Hacia una definición del término humanismo. *Estudis: Revista de historia moderna*, 15, 45-66.
- Hoja de ruta para la ejecución del Programa de acción mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible* (2014). UNESCO https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514_spa
- Jackson, Peter (2007). De Estocolmo a Kyoto: Breve historia del cambio climático. *Crónica ONU*, 2 (44). Disponible en <https://www.un.org/es/chronicle/article/de-estocolmo-kyotobreve-historia-del-cambio-climatico>.
- La educación ambiental. Las grandes orientaciones de la Conferencia de Tbilisi* (1980). París: UNESCO.
- Leff, Enrique y Calero, Sofía A. (2005). Entrevista a Enrique Leff. *Ecología política* 49, 120-127.
- Mayor-Zaragoza, Federico (2000). *Un mundo nuevo*. Barcelona: UNESCO / Círculo de Lectores.
- Morin, Edgar (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. México: Gedisa.
- Morin, Edgar (2005) *El paradigma perdido. Ensayo de bioantropología*. Barcelona: Kairós.
- Murga-Menoyo, María A. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación*, 13(19), 55-83.
- Naredo, José M. (2004). Sobre el origen, el uso y el contenido del término sostenible. *Cuadernos de investigación urbanística*, 41, 7-18.
- Perron, Walter (2008). Cambio cultural en la Universidad: ¿motor o peligro para el desarrollo universitario?. En *Ciencia y sociedad: ejes de la transformación universitaria* (pp. 35-64). Alcalá de Henares: Asociación Alexander von Humboldt de España / Universidad del País Vasco, Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Rego, Miguel (2009). Migraciones, sostenibilidad y educación. *Revista de educación*, 1, 123-145.
- Rozsak, Theodore (1985). *Persona / Planeta. Hacia un nuevo paradigma ecológico*. Barcelona: Kairós.
- Ruiz-Corbella, Marta (2016). La universidad ante los nuevos escenarios virtuales de aprendizaje. En Miguel A. Santos Rego (Ed.). *Sociedad del Conocimiento, Aprendizaje e Innovación en la Universidad* (pp. 91-114). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ruiz-Corbella, Marta, y López-Gómez, Ernesto (2019). La misión de la universidad en el siglo XXI: comprender su origen para proyectar su futuro. *Revista de la educación superior*, 48 (189). Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018527602019000100001&lng=es&tlng=es.
- Sachs, Ignacy (1980). Ecodesarrollo. Concepto, aplicación, implicaciones. *Comercio Exterior*, 30 (7), 718-725.
- Said, Edward (2009). *Humanismo y crítica democrática*. México: Debate.
- Snow, C. P. (2000). *Las dos culturas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Tornero Gómez, Tomás, Sadhwani Alonso, José y Mato Carrodegas, María (2017). Sostenibilidad y Educación Ambiental en las universidades. *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 26, 89-103.

- Torralba, José M. (2013). La idea de educación liberal. De cómo se inventaron las humanidades. En ARANA, J. (coord.) *Falsos saberes: la suplantación del conocimiento en la cultura contemporánea* (pp, 65-78). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (2015). UNESCO. <https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1es.pdf>
- Tulloch Linley y Neilson David (2014). The Neoliberalisation of Sustainability. *Citizenship, Social and Economics Education*, 13 (1), 26-38. doi: <http://dx.doi.org/10.2304/csee.2014.13.1.26>
- Valcárcel, Amelia (2007). Vindicación del humanismo (XV Conferencias Aranguren), *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, 36, 7-61.
- Vilches, Amparo y Gil, Daniel (2012). La educación para la sostenibilidad: el reto de la formación del profesorado. *Profesorado, Revista de currículum y formación de profesorado*, 16 (2), 25-43.
- Vilches, Amparo, Gil, Daniel y Cañal, Pedro (2010). Educación para la sostenibilidad y educación ambiental. *Investigación en la Escuela*, 71. 5-15.
- Villa Pacheco, Borja (2005). Sobre el lugar común: La Universidad humboldtiana puede ser correcta en teoría, pero no vale para la práctica. Una breve introducción a tres textos de Humboldt sobre la Universidad. *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*, 38, 273-281.
- Wals, Arjen E.J. (2015). Más allá de dudas no razonables. Educación y aprendizaje para la sostenibilidad socioecológica en el Antropoceno. Universidad de Wageningen. Disponible en https://arjenwals.files.wordpress.com/2016/02/8412100972_rvb_inauguratie-wals_oratieboekje_v02.pdf
- Walsh, Catherine (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*. Quito: Abya-Yala.