

ARTÍCULO

Re-inventar las universidades del siglo XXI: retos para una transición civilizatoria pos-pandémica

Reinventing 21st-century universities: challenges for a post-pandemic civilizational transition

JUAN CARLOS SÁNCHEZ ANTONIO Y VIRGINIA GUADALUPE REYES DE LA CRUZ*

*Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca

Correo electrónico: zarathustra100@hotmail.com

Recibido el 15 de noviembre del 2021; Aprobado el 3 de noviembre del 2023

RESUMEN

En este artículo de reflexión intentamos analizar el estado situacional de la precariedad de las universidades del sur y la necesidad urgente de re-inventarlas en esta transición civilizatoria pos-pandémica. Mencionamos también algunas experiencias en México que están avanzando en la construcción de una educación que recupera el saber ambiental de las comunidades indígenas. Al final, revisamos los aportes de la epistemología ambiental y la propuesta de diálogo de saberes y su pertinencia en la configuración de un nuevo modelo educativo con perfiles trans-disciplinarios y nuevos esquemas de gobernanza y transparencia que permitan ver la educación como un bien público.

PALABRAS CLAVE: Epistemología ambiental; Diálogo de saberes; Universidad; Pueblos indígenas; Covid 19.

0185-2760/© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

ABSTRACT In this reflective article, we analyze the challenges faced by southern Universities. due to the pandemic and the urgent need to reinvent them in order to adapt to the changing times. We also highlight some initiatives in Mexico that are promoting environmental knowledge of indigenous communities. We discuss the significance of environmental epistemology and the knowledge dialogue proposal in shaping a new educational model with interdisciplinary perspectives, transparent governance, and accountability. The aim is to view education as a public good and facilitate its role in the post-pandemic civilizational transition.

KEYWORDS: Environmental epistemology; Dialogue of knowledge; University; Indigenous villages; Covid-19.

ESTADO SITUACIONAL DE LAS UNIVERSIDADES EN EL SUR Y CRISIS CIVILIZATORIA GLOBAL (DIAGNÓSTICO)

Hoy es indudable que la crisis ecológica y civilizatoria global viene acompañada de una crisis en “la cosmovisión de la ciencia moderna y posmoderna que fundamenta el modo de producción capitalista que ha privatizado todo” (Žižek, 1998; Bautista, 2014; Acosta, 2019). Los retos que se abren para la humanidad son realmente enormes, pues implica construir alternativas viables de solidaridad para mantener y asegurar la vida de todos en el planeta en medio de una crisis sanitaria mundial producida por el Covid 19. “Pero quizás otro virus ideológico, y mucho más beneficioso, se propagará y con suerte nos infectará: el virus de pensar en una sociedad alternativa, una sociedad más allá del estado-nación, una sociedad que se actualiza a sí misma en las formas de solidaridad y cooperación global. (Žižek 2020: 22). Esto requiere no sólo superar el modelo económico capitalista, sino también la epistemología occidental que sustenta el individualismo, la competencia y la privatización de todo. En este punto, las universidades del mundo, particularmente las latinoamericanas, no pueden quedarse al margen de la configuración de un mundo pos-pandémico, en la medida que no podemos seguir en el mismo sistema capitalista neoliberal que ha privatizado todo. Pos-pandémico quiere decir aquí, imaginar y construir un nuevo mundo pos-capitalista y pos-occidental donde quepan muchos mundos.

En este sentido, estamos convencidos que el modelo neoliberal capitalista al mercantilizar todo, invadió y destruyó sistemáticamente los ecosistemas que hacen posible la reproducción y conservación de la vida. Es decir, el capitalismo neoliberal ha destruido las propias condiciones materiales y espirituales que hacen posible la vida de todos. Aunado a la epistemología antropocéntrica que piensa que la naturaleza es un recurso natural al

servicio del hombre, ha generado consecuencias catastróficas como la extinción de especies, insectos, animales y plantas, cuya respuesta inmediata es la puesta en peligro de la vida todos en el planeta. Un mundo pos-pandémico “implica superar el capitalismo que ha destruido el hábitat y el equilibrio de los ecosistemas” (Boff, 2000). Esto requiere ir más allá de las lógicas individualistas que fomentan el capitalismo neoliberal y su epistemología occidental centrada en el individuo. Pues ellas mismas al ser un producto de la construcción de la epistemología de la ciencia moderna-posmoderna hoy en crisis, no pueden escapar de este atolladero desde las alternativas ofrecidas por la razón occidental capitalista.

Tan es así que “las universidades del centro o del norte global, ligadas a una economía imperial de expansión capitalista, han marcado la agenda de gran parte de los centros de investigación” (Muñoz, 2011) en las universidades del sur global. Por ello es necesario “denunciar las consecuencias perversas del capitalismo salvaje, a la vez que se esté legitimando académicamente los saberes y supuestos paradigmáticos y teóricos que le sirven de sustento a este orden social” (Lander 1999: 43) desde las universidades. De modo que las políticas imperiales del capitalismo salvaje hoy expresadas bajo la ideología neoliberal, han condicionado en muchos sentidos en el modo en cómo las universidades del sur pueden proponer realmente alternativas a la crisis ambiental y civilizatoria. Esto no se puede lograr cuando gran parte del tiempo de “los profesores e investigadores es dedicado a la burocracia, evaluaciones y trámites constantes que a la larga resultan ser un obstáculo para la creatividad investigativa” (Samper, 2007).

Estamos pensando concretamente en los centros de producción del conocimiento en México. Existe en “nuestro país una gran brecha institucional y financiera entre las universidades del centro y las universidades del sur no sólo en cuanto a inversión, sino también en la infraestructura” (ANUIES, 2018) y las escasas atenciones gubernamentales que reciben por parte del Estado. “La pérdida de prioridad de la universidad pública en las políticas públicas del estado fue, ante todo, el resultado de la pérdida general de prioridad de las políticas sociales (educación, salud, seguridad social) inducida por el modelo de desarrollo económico conocido como neoliberalismo o globalización neoliberal, que se impuso internacionalmente a partir de la década de los 80” (Santos 2007, 26) en casi todo el mundo. De acuerdo con el reporte de los movimientos universitarios en el mundo, 2018, algunas de las principales causas por la que se generan movilizaciones son: la precariedad laboral, las reformas educativas, la violación a los derechos humanos, etc.

Podemos decir que la “caída del financiamiento público por el cambio de fisonomía del Estado ha sido uno de los factores más importantes traídos por la globalización para impulsar cambios en las políticas públicas y en el control de las instituciones” (Muñoz, 2011: 27). No es casual entonces, que las “universidades en América Latina se encuentren en crisis y sobre todo se resalte la falta de una contratación en la cual los derechos laborales de los trabajadores cada vez se vayan suprimiendo” (Samper, 2007) en peores condiciones

cada vez. Lo cual nos invita a pensar que son las empresas las que se dedicarán a realizar estas actividades sustanciales a la universidad, pasando de ser un bien público a ser un bien privado. “La influencia cada vez mayor del Banco Mundial suscita inquietudes en cuanto a la concentración del poder de decisión en las organizaciones donantes que pueden establecer agendas educativas en el ámbito internacional” (Torres, 2001: 17).

En este sentido, no es accidental, por tanto, que “el actual modelo neoliberal capitalista tienda a recortar los presupuestos de las universidades públicas de América Latina para abrirlas cada vez más a la inversión empresarial, convirtiéndolas en universidades corporativas sujetadas al mercado global” (Rodríguez-Gómez, 2003). Por ejemplo, en el caso de México, la “definición del rumbo de la Educación Superior ya no surge de un proyecto de nación que concebía a la educación como parte central del patrimonio social y sustento sólido del desarrollo, sino de las necesidades empresariales más crudas en el marco de un proyecto de inserción en la economía globalizada” (Aboites, 2003: 59–60). Esto supone la injerencia inmediata, cada vez mayor, de los intereses del mercado en la producción y reproducción de la ideología que justifica la expansión del capitalismo y la aceleración del cambio climático. “Los constantes recortes y atenciones desiguales de las universidades del país, aceleran el colapso de al menos 11 universidades públicas en México” (ANUIES, 2018). El estado situacional sobre todo de las universidades del sur es realmente crítico y se debe de tomar muy en serio su *situación desigual* si queremos re-inventar las universidades en el siglo XXI. “Estamos asistiendo a la crisis de la universidad no sólo en los aspectos de la gestión, el financiamiento, la evaluación y el currículo, sino que es la propia concepción de la universidad la que debemos adecuar a un entorno que, por otra parte, muestra una creciente crisis de identidades y supuestos básicos” (López-Segrega, 2003: 48).

La crisis de la epistemología de la ciencia moderna–posmoderna afecta también a todas las instituciones encargadas de producir el conocimiento. El reto para las universidades de América Latina es impresionante si realmente desean superar su herencia euro–norteamericana que justifica la expansión del capitalismo y con ello la crisis ambiental–civilizatoria. Para ello, consideramos que es necesario abrir sus formas de construir y hacer investigación que han legitimado el cambio climático a un diálogo de saberes desde las amplias filosofías y saberes que fueron negadas por la razón occidental. En tanto que el actual paradigma educativo de las universidades del país está arraigado en la cosmovisión de la tradición occidental, lo cual contribuye también a ser parte del problema. No olvidemos que la “crisis ambiental, no sólo es un resultado de la explotación económica que induce el capitalismo, sino que también está justificada desde una cosmovisión occidental que separa al pensamiento de la naturaleza” (Leff, 2011).

No podemos seguir ofreciendo alternativas euro–norteamericanas a la crisis mundial desde una racionalidad mono–occidental cómplice de la expansión imperial del capitalismo/colonial depredador de la vida.

Edgardo Lander explica:

Las actuales estructuras disciplinarias de las universidades latinoamericanas con su parcelamiento burocrático de los saberes, obstaculizan severamente el abordaje de estos asuntos. Estas estructuras disciplinarias tienden a acentuar la naturalización y cientifización de la cosmovisión y la organización líberel/ccoden- tal del mundo, operando así como eficaces instrumentos de colonialismo intelectual [...]. la formación profesional, la investigación, los textos que circulan, las revistas que se reciben, los lugares donde se realizan los posgrados, los regimenes de evaluación y reconocimiento del personal académico, todo apunta hacia la sistémica. reproducción de una mirada al mundo y al continente desde las perspectivas hegemónicas del Norte [...]. El intercambio intelectual con *el* resto del Sur, en especial con otros continentes, desde el cual, a partir de experiencias compartidas podría profundizarse la búsqueda de alternativas, es, en nuestras universidades, escaso o nulo. (1999: 43-44).

El diagnóstico de la situación de las universidades desde el sur, exige re-pensar el papel que puede jugar la revolución tecnológica para construir una conciencia ambiental-planetaria a favor de la diversidad y la vida de todos. Más ciencia y más tecnología desde una cosmovisión occidental de *acumulación* capitalista sería acelerar la crisis ecológica y con ella la extinción de la vida de todos. Los avances científicos y tecnológicos ofrecidos por la actual civilización moderna-posmoderna deben de ser *subsumidos* desde una nueva racionalidad pos-pandémico más plural, ecológica y compatible con la vida humana. Es decir, las actuales revoluciones suscitadas en los sistemas ciber-físicos, robótica, mecatrónica, nanotecnologías, etc., importantes para superar etapas de trabajo duro, deben de ser liberadas de la lógica depredadora del capitalismo occidental, para ser *reasumidas* éticamente por “una nueva racionalidad ambiental que no separe el pensamiento-cuerpo, ser y ente, en donde la naturaleza y la diversidad humana sean respetadas profundamente en coexistencia con la vida de todos” (Leff, 2004).

Consideramos que las nuevas universidades del futuro no pueden quedarse al margen de este nuevo proceso de construcción y diseño civilizatorio global pos-pandémico. De ahí que la intención de nuestro trabajo sea abonar argumentos para reinventar las universidades del futuro si es que realmente queremos contribuir en el diseño de una nueva matriz civilizatoria más plural y ecológica.

El debate que se abre es cómo superar la actual crisis epistémica-ecológica cuando la racionalidad occidental de nuestras actuales universidades son parte del mismo problema. Por ello intentaremos defender la tesis de la necesidad urgente de reinventar no sólo el modelo educativo, su función institucional y los nuevos perfiles profesionales de las universidades del futuro, sino el reto urgente de deconstruir el viejo paradigma de

investigación occidental que rige las universidades del país desde un diálogo de saberes para poder enfrentar las exigencias globales de un nuevo sistema civilizatorio menos agresivo con la diversidad y la vida.

Las universidades del siglo XXI deberán contribuir ética y epistémicamente, mano a mano con las organizaciones civiles, comunidades y movimientos sociales antisistémicos de América Latina y el mundo, para abrir la “posibilidad de ir configurando la alternativa futura, hacia un nuevo sistema de equivalencia donde haya una gestión comunitaria del excedente, más allá de la modernidad, del capitalismo y aun del socialismo real del siglo XXI” (Dussel 2014: 9).

Las universidades -al menos en el contexto latino americano- deben abrirse a un nuevo proceso de investigación descolonial y participativa con enfoque de responsabilidad social que permita relaciones entre iguales con las comunidades y poblaciones que padecen los problemas ambientales, comprendiendo los problemas desde abajo, con la gente común que sufre y resiste los embates de la depredación capitalista. “Las universidades deben incorporar temas como el rescate de saberes autóctonos y populares, la amalgama de prácticas tradicionales y conocimientos tecnológicos modernos, así como la transmisión del saber ambiental y su asimilación por parte de las comunidades, para potenciar sus fuerzas productivas y la capacidad de autogestionar sus procesos de desarrollo” (Leff, 2013, pág. 243). En cualquiera de los casos, las universidades en América Latina podrán jugar un papel importante en este proceso de transformación del conocimiento hacia una nueva racionalidad ecológica, plural y de diálogos de saberes a favor de la vida.

Actualmente, en “nuestras Universidades, el modo de crear teoría, reprime el conocimiento propio y la propia ignorancia, deslegitima, desacredita, invisibiliza. Entonces de lo que se trata es de pensar las posibilidades emancipadoras de ciertas prácticas de producción de conocimiento, de ciertas prácticas de gestión de la ciencia, de ciertas prácticas de investigación–aprendizaje para y por un conocimiento emancipador. De lo que se trata entonces es de descolonizar la Universidad” (Alvarado, 2015: 6). Ello requiere de espacios universitarios dotados de autonomía académica e investigativa, libertad irrestricta del pensamiento para la maduración de nuevas teorías pos–occidentales y trans–capitalistas que permita la construcción y experimentación de nuevos métodos de investigación con los saberes populares y que ese conocimiento retorne realmente a la sociedad para su emancipación.

En esta puesta en marcha de cambiar el futuro de nuestras generaciones, las universidades han ido construyendo su visión del mundo desde sus contextos concretos, llegando en América Latina a posicionarse como un elemento fundamental para vincular la generación de conocimiento y el anhelado desarrollo compatible con la naturaleza; es decir, un desarrollo pensado desde lo que somos, con un sustento ambiental y con una visión desde los saberes locales. En México también existen experiencias ya en este sentido,

por ejemplo, el caso los estados como Yucatán, Oaxaca, Michoacán, Chiapas y Guerrero principalmente, dónde se han tratado de impulsar acciones desde una universidad con sentido hacia las comunidades con una racionalidad ambiental.

En el caso particular de Oaxaca, existe el ejemplo del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (<http://isia.edu.mx/>), el cual genera conocimientos para su desarrollo regional y prioriza su formación cultural de acuerdo a las necesidades que se van presentando generacionalmente en sus comunidades. Hay también asociaciones civiles, enfocadas a la recuperación de saberes, defensa del territorio y rescate de la cultura a través de la formación de su licenciatura y maestría. Con un modelo pedagógico vinculante entre los saberes comunitarios, saber ambiental y saber global. Asimismo, existe la experiencia de CEU_Xhidza (<https://www.ceuxhidza.org/>), como un nuevo modelo de educación superior, vinculado también a los saberes comunitarios, ambientales, rescate de la cultura, etc. Asimismo, la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, cuenta con una población estudiantil diversa culturalmente hablando ya que se encuentra en un estado que presenta la mayor población de hablantes de una lengua originaria, debido a que la entidad tiene 17 grupos étnicos, lo cual la posiciona como una universidad multicultural.

En este sentido, actualmente se encuentra la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca -UABJO- desarrollando la propuesta de un nuevo modelo educativo que busca recuperar los saberes locales y vincularlos a los conocimientos que ella genera, colocando también un nuevo modelo pedagógico que sea pertinente a la realidad en la cual se encuentra y a los desafíos que como sociedad enfrenta (<http://www.uabjo.mx/media/1/2020/04/gaceta-especial-abril-2020.pdf>). Todos estos ejemplos de transformación y cambio que se han venido realizando en diversos espacios, universidades e institutos hacen alusión a la imperante necesidad que hoy tenemos que realizar como parte de los cambios fundamentales para generar condiciones de igualdad sustantiva, saberes ambientales y justicia social movilizados hacia una “ecología de saberes” (Leff, 2013; Santos, 2015) que son inaplazables para la sobrevivencia de la especie humana.

EPISTEMOLOGÍA AMBIENTAL, OTREDAD Y DIÁLOGO DE SABERES (POSICIONAMIENTO ÉTICO–POLÍTICO)

Las raíces históricas de nuestra crisis ambiental–civilizatoria se han ido desarrollando desde hace varios siglos de acuerdo con el concepto de los sistemas-mundos de Wallerstein (1998, 2007) pues llevan una lógica de depredación que ha variado en el tiempo y el espacio y que ha generado consecuencias como las que hoy estamos viviendo. Desde esta perspectiva, lo que hoy enfrentamos, ha traído toda una construcción filosófica y epistemológica que lo respalda. Recordemos que la forma en cómo hemos ido construyendo el

conocimiento de acuerdo con A. Comte (2017), se sitúa en los tres estadios mismos que abarcan desde la parte Teológica, Metafísica y el Estado positivo que es realmente cuando ya la razón occidental cobra su mayor expresión en la forma en cómo nos planteamos la construcción del conocimiento y el funcionamiento de la sociedad en sí.

En este sentido, *El discurso del método* (2011) de R. Descartes, seculariza la separación pensamiento/cuerpo y lo eleva a fundamento filosófico. La razón se *opone* a la naturaleza y ésta queda sometida a la tiranía de los conceptos antropocéntricos occidentales. El pensamiento que se sabe idéntico así mismo es el fundamento del conocimiento moderno. Esta operación epistémica y metodológica deja a la naturaleza del lado del no-ser, como una <<cosa extensa>> que tiene que ser dominada y controlada. El yo es el fundamento individual que tiene el derecho superior de *apropiarse* de todos los recursos naturales del planeta, incluyendo el cuerpo y la otredad (el negro, el indígena, la mujer, etc.) expulsadas de la razón como un no-ser.

F. Hegel, en su *Filosofía del derecho* (1975), lo expresa como mayor claridad al decir que la “persona [euro-norteamericana] tiene, para su fin esencial, el derecho de poner a su voluntad en cada cosa, lo que en consecuencia, es mía; no teniendo en sí misma un fin semejante, detiene a su determinación y ánima mi voluntad; el absoluto derecho de apropiación del hombre de todas las cosas” (Hegel 1975, 44). El fundamento de la razón occidental es la división mente/naturaleza que toma al individuo como fuente del derecho absoluto para la *apropiación* de todas las cosas. La raíz de la ideología liberal capitalista puede encontrarse aquí al poner en el centro el <<reino del individuo>> por encima de todas las cosas. La naturaleza, “el cuerpo y el *otro* es *cosificado* por la razón, *ser y ente* están ontológicamente escindidos. Lo cual convierte a la razón occidental en una pulsión de poder *contra natura*” (Leff, 2004), que rompe el desequilibrio de los ecosistemas generando los problemas que ahora ya conocemos (pandemias, cambio climático, extinción de insectos, animales, plantas, lenguas, etc.).

En este sentido la “crisis ambiental irrumpe en el momento en el que la racionalidad de la modernidad se traduce en una razón *anti-natura*. No es una crisis funcional u operativa de la racionalidad económica imperante, sino de sus fundamentos y de las formas de conocimiento del mundo” (Leff 2004, X). La razón occidental se constituye entonces como una voluntad de poder que constriñe, excluye y domina al *otro*, cosifica la naturaleza e instrumentaliza todo desde la *mismicidad* de su ser. La naturaleza y las culturas no-occidentales, quedan inmediatamente subalternizadas como lo atrasado. El único conocimiento válido es el conocimiento ofrecido por la razón de la ciencia moderna. Este “conocimiento [que] ha desestructurado a los ecosistemas, degradado al ambiente, desnaturalizado a la naturaleza” (Leff 2004, X). Superar esta crisis civilizatoria requiere entonces no sólo ir más allá del modelo individualista de la economía capitalista, sino de los supuestos filosóficos y epistémicos que sostienen la razón occidental. Ello requiere de

la construcción de una nueva matriz civilizatoria pos-occidental a favor de la vida y la diversidad. Es aquí en donde nosotros estamos proponiendo aportes importantes de la ecología política y la racionalidad ambiental como diálogos de saberes para perfilar los nuevos retos que encontramos para las universidades del siglo XXI.

Leff expresa que “La racionalidad ambiental emerge así del cuestionamiento de la sobre-economización del mundo, del desbordamiento de la racionalidad cosificadora de la modernidad y los excesos del pensamiento fragmentario de la posmodernidad” (2013). Retoma la importancia de la amplia experiencia y filosofías del sur global desperdiciadas por las ciencias moderna-posmodernas. La *otredad* siempre excluida de la conversación mono-lógica y multicultural de la racionalidad occidental ahora es un componente fundamental para los diálogos de saberes. Las universidades del futuro no pueden obviar este nuevo proceso que se abre para superar la actual catástrofe civilizatoria. Ellas si quieren sobrevivir y transformarse, necesariamente deberán de contribuir al debate pos-occidental y a los diálogos de saberes. Con esto, entendemos que la “clave para la solución de la crisis de la modernidad no se encuentra en el mismo pensamiento moderno. La superación de la crisis atañe a esos otros mundos que desde la tradición se oponen a los modelos económicos por medio de una relación armónica con la naturaleza” (Toledo, 2016: 27).

Es necesario contribuir a la construcción de una “nueva percepción que surge del carácter global de lo humano, así como de los límites biofísicos, hoy transgredidos, del planeta conducen a repensarlo todo, no sólo en términos de lo que concretamente se hace, sino de lo que se hizo y de lo que se hará” (Boada y Toledo 2018, 196). Las universidades de hoy tienen una enorme responsabilidad ética de formar parte de la solución global o seguir dentro del problema. Una nueva matriz civilizatoria y una racionalidad ambiental conlleva a reconsiderarlo todo en el campo educativo del siglo XXI. “Lo que hagamos por la ecología depende de nuestras ideas acerca de la relación hombre-naturaleza. Más ciencia y más tecnología no nos librarán de la actual crisis” (White 2007, 85). Necesitamos un cambio civilizatorio profundo del modo en cómo producimos el conocimiento, en la forma en como nos relacionamos y vemos a la naturaleza, el mundo y los otros.

En este sentido, una nueva racionalidad más diversa y ecológica, “se enlaza con los procesos de valorización y reinención de identidades culturales, de las prácticas tradicionales y los procesos productivos de las poblaciones urbanas, campesinas e indígenas; ofrece nuevas perspectivas para la reapropiación subjetiva de la realidad y abre un diálogo entre saberes y conocimientos en el encuentro entre lo tradicional y lo moderno” (Leff 2011, 52). El encuentro entre la racionalidad occidental capitalista cómplice de la crisis civilizatoria con los *otros* saberes locales juega aquí un papel primordial para los diálogos inter-epistémicos y proponer salidas al actual colapso medioambiental. En este sentido, el “diálogo de saberes abre el campo de lo posible en la construcción de un futuro sustentable, no como un consenso sobre un modelo uniforme que habría de conducir a la

humanidad hacia un equilibrio ecológico, sino como un destino forjado por la productividad creativa de la resignificación del mundo que emerge de las diversas formas de significación cultural de la naturaleza, y del encuentro de sus diferencias” (Leff 2011, 89). Es aquí en donde nosotros queremos abonar al proyecto de integrar el saber ambiental en las nuevas universidades del futuro.

No se trata de integrar el saber ambiental a las viejas estructuras epistémicas eurocéntricas y posmodernas que tienen las universidades. O que dichas estructuras occidentales del conocimiento integren o asimilen el saber ambiental que tienen las amplias culturas y comunidades de América Latina y del mundo. El diálogo de saberes requiere re-inventar las universidades del futuro en el sentido de que sean cada vez más plurales, abiertas a escuchar y aprender de los pueblos del sur en su amplio conocimiento filosófico y científico *otro*. Re-inventar para nosotros es deconstruir desde la raíz misma las bases filosóficas y epistémicas occidentales que sostienen nuestros actuales paradigmas de investigación, los modelos educativos y los perfiles profesionales de nuestras universidades para poder abrirlas, descolonizarlas e impensarlas desde la *otredad* (sujeto doliente) que siempre ha quedado fuera de la conversación y la construcción de conocimientos *otros*.

Los esfuerzos trans-disciplinarios y las teorías de la complejidad han contribuido al debate para re-integrar las revoluciones tecnológicas y digitales en el ámbito de la construcción del conocimiento desde una visión holística. Si bien esto es un avance importante en el sentido de que ya no podemos analizar la realidad en compartimentos disciplinados, claramente delimitados epistémicamente, ahora es necesario articular un esfuerzo conjunto inter-científico para explicar y comprender las realidades complejas y cambiantes. Esto nos permite pasar de las relaciones inter-disciplinarias a las trans-disciplinarias en la medida que “las disciplinas fragmentadas pueden deconstruir las bases occidentales que las han incomunicado, y que a su vez han contribuido a la destrucción del ecosistema global” (Leff, 2004).

Es decir, los diversos usos que podemos dar a la revolución tecnológica para favorecer el rompimiento de las disciplinas y facultades que compartimentan los conocimientos, debe ser a su vez pos-occidental y transmoderna en el sentido de que “la misma estructura epistémica de la ciencia moderna-posmoderna ha servido para impulsar el multiculturalismo transnacional del capitalismo” (Žižek, 1998) y con ello la depredación de los recursos naturales. El diálogo de saberes desde la *otredad* negada por la razón occidental es clave aquí para romper con la tendencia ecocida de torturar el planeta y la vida entera. No se trata sólo de relacionar las disciplinas entre ellas mismas y derrumbar sus cimientos desde la misma estructura de la razón occidental que las ha posibilitado, sino de ir más allá de ella partiendo del *otro* excluido, por lo general víctima del sistema, del sistema opresor.

De tal manera que, la re-inención de la universidad como aquella formadora de conocimiento, integre en sus planes y programas de estudio, la investigación y acción participativa que provoque una nueva forma de mirar las relaciones entre quienes aprenden

y quienes enseñan, que permitan generar nuevas formas de relacionarnos y de acceder a otros tipos de conocimiento desde un modelo pedagógico incluyente, participativo, igualitario, integral, entre otros aspectos que provoquen una construcción en un marco de equidad y pluralidad. Esto puede orientarnos a una ecología de saberes, que “cuestiona la monocultura del saber científico e identifica los otros saberes invisibilizados y otros criterios de validez y credibilidad contextual que den legitimidad suficiente a esos conocimientos al momento de entrar en debates\diálogos epistémicos con el saber científico. Aquí “el principio de incompletud de los saberes es condición de la posibilidad de diálogo y debate epistemológicos entre diferentes formas de conocimiento” (Santos 2015, 115). Las nuevas universidades del siglo XXI en América Latina, deberán de apostar a estos cambios en el paradigma de la ciencia moderna y posmoderna, si es que quieren seguir subsistiendo. Esto requeriría de una amplia rebeldía epistémica que nos permita “recuperar pedagogías y experiencias otras pensadas por “las otras” de la colonialidad del saber, del poder y del género, parte de un deseo de pensar juntos desde el sur y con el sur los modos de hacer Universidad al asumir los procesos de traducción como proyecto–compromiso político, ético y epistémico” (Alvarado, 2015: 7).

Tal como diría Castro-Gómez la “universidad debería entablar diálogos y prácticas articulatorias con aquellos conocimientos que fueron excluidos del mapa moderno de las epistemes por haberseles considerado “míticos”, “orgánicos”, “supersticiosos” y “pre-rationales” (Castro-Gómez, 2007: 90). Romper con las primacías epistémicas de la racionalidad occidental que constituye el corazón de las universidades conlleva también superar la herencia colonial euro–norteamericana que las acompaña. Sin embargo, la “descolonización de la dominación de los sistemas científicos y de conocimientos expertos en la universidad, no significa que la propuesta sea la simple eliminación de estos sistemas y conocimientos para colocar en su lugar los saberes sometidos” (Rastrepo, 2018: 19). De hecho, el “conocimiento científico y el experto constituirían unas modalidades de saber, que no estarían por encima (Rastrepo, 2018: 20) de los saberes que fueron descalificados por la expansión de la razón moderna. De lo que se trata es “desengancharnos del eurocentrismo pedagógico, curricular y didáctico que está impregnado en el sistema educativo. La educación moderna oculta en su retórica su lógica colonial. En efecto, la colonialidad pedagógica, curricular y didáctica, constituyen la cara oculta del discurso educativo que ha configurado la modernidad” (Ortiz *et al*, 2018: 79).

De ahí que la construcción de una nueva ética ecológica requiere también como ya se dijo, de un saber ambiental forjado desde las cosmovisiones de los pueblos del sur que fueron negados y contruidos como no–modernas, pero mano a mano con los movimientos sociales anti–sistémicos (ecologistas, anti–capitalistas, descoloniales, feministas, indigenistas, etc.) y las universidades comprometidas con la vida. Una nueva ética requiere de contribuir a generar cambios en nuestras actitudes, asociada a la transformación de los conocimientos teóricos y prácticos que posibiliten la existencia de todos en el planeta.

Todo esto requerirá del diseño de nuevos programas de investigación, nuevos modelos educativos, contenidos curriculares, métodos de enseñanza–aprendizaje y perfiles profesionales no eurocéntricos que realmente cuestionen las bases occidentales y capitalistas que han puesto en peligro la vida.

PERTINENCIA DEL NUEVO MODELO EDUCATIVO EN EL DISEÑO DE PERFILES TRANS–DISCIPLINARIOS, INNOVACIÓN Y REVOLUCIÓN TECNOLÓGICA (NUEVO MODELO EDUCATIVO)

Las transformaciones educativas generadas por esta exigencia ética de conservar y reproducir la vida de todos desde un saber ambiental más plural y abierto a la co–fertilización de los diversos conocimientos en los espacios universitarios requiere de un nuevo modelo educativo con un perfil trans–disciplinario realmente novedoso que subsuma desde este *principio normativo* la revolución tecnológica. No vamos a describir aquí el nuevo modelo educativo, sino más bien daremos algunas pistas que nos puedan ayudar a construir entre todos, desde abajo, los nuevos contenidos curriculares y los perfiles profesionales necesarios para generar una transformación profunda del conocimiento en el proceso educativo. Elemento que debe tener en el centro al medio ambiente, como una especie de proyecto educativo que lleve a integrar todas las disciplinas en un esfuerzo por comprender y analizar la realidad desde una dimensión compleja, a la vez que entreteja pilares fundamentales tales como comunidad, escuela e instituciones.

Esto exige que las nuevas universidades requieren “educar con enfoque de sustentabilidad; promover la atención y disminución de los impactos en el medio ambiente provocados por la globalización y el cambio social en cada país, para lo cual es menester tener un diálogo permanente con la sociedad” (Hernández *et al*, 2015: 209). Mismas que le permitan al estudiante de la nueva educación en México, “ser generador de nuevos conocimientos basados en el principio de incompletud” (Santos, 2015). La cuestión fundamental es generar una nueva educación ambiental transmoderna y pos–capitalista, misma que debe estar orientada en una pedagogía ecológica construida éticamente para generar perfiles académicos con nuevas actitudes más armónicas con el medio ambiente, con una perspectiva de justicia social, equidad, cuestionando profundamente las raíces históricas, económicas y epistémicas de esta crisis civilizatoria. Superar el actual ordenamiento disciplinar y binario de las ciencias, es un reto que debe ser revisado para proponer programas formativos rizomáticos. Es decir, imaginar programas y estructuras de conocimiento flexibles capaces de generar en diversos puntos y momentos conexiones y puentes con otras áreas del saber, hasta ahora incomunicadas para resolver los graves problemas ecológicos.

Vamos a tratar de proponer aquí algunas líneas generales que probablemente puedan ayudar a imaginar y crear propuestas educativas comandadas no por la razón del capital, sino por una ética ambiental pos-pandémica a favor de la vida.

- El nuevo modelo educativo debe avanzar hacia una “ecología de saberes que permita la interacción de los conocimientos locales y disciplinarios para construir alternativas contra hegemónicas al capitalismo colonial moderno occidental desde una amplia diversidad de experiencias y formas de entender el mundo” (Santos, 2015).
- La ecología de saberes puede contribuir a acelerar la construcción pluriversal de un “proceso transcivilizatorio construyendo una nueva civilización basada en la compatibilidad entre hombres (*humanidad*) y natura” (Torres-Carral, 2015), pensamiento/cuerpo, masculino-femenino, centro-periferia, etc.
- Re-valorar una epistemología holística/integral que permita explicar fenómenos no considerados en la ciencia occidental y recuperar la filosofía y formas de producción olvidadas de nuestras culturas originarias. Esto requiere inspirarse en “lo mejor de sistemas económicos pasados (primitivos, originarios, comunitarios, populares, sociales, cooperativas) [...]. Ese ideal es vivido ya de alguna manera y en ciertos aspectos por los pueblos originarios de nuestra América” (Dussel, 2014, p. 326)
- Los nuevos planes y programas de estudio deben estar diseñados desde una ecología del saber que permita al estudiantado tener como eje central al medio ambiente, una perspectiva de la cultura de los grupos que integren los procesos formativos dentro del plan de estudios.
- Es necesario “desengancharnos del eurocentrismo pedagógico, curricular y didáctico que está impregnado en el sistema educativo colonial en América Latina” (Ortiz *et al*, 2018). Esto requiere de la elaboración de nuevos contenidos curriculares no eurocéntricos y ambientales “desde el nivel pre-escolar hasta los posgrados desde un horizonte del pensamiento complejo y rizomático” (Castro-Gómez, 2007) donde la preservación y reproducción de la vida del planeta sea la convergencia que los una en su diversidad.
- El perfil profesional debe dejar de ser eurocéntrico y borrar la *oposición* occidental mente-naturaleza para favorecer “una nueva percepción y actitud equilibrada de las relaciones entre procesos naturales, tecnológicos y sociales, en la que éstos últimos ocupan un lugar preponderante en su génesis y en sus vías de resolución” (Leff, 2013) desde el campo educativo.
- Las revoluciones tecnológicas suscitadas en los últimos años deben de ser subsumidas e integradas a la ética ambiental que procura articular los diversos esfuerzos provenientes de distintas culturas, disciplinas y ámbitos de conocimiento a la resolución de los problemas que afectan la sobrevivencia de todos.

- El empleo de los medios digitales y los recursos tecnológicos en este mundo pos-pandémico exige que las nuevas universidades subsuman los avances tecnológicos (plataformas digitales, bibliotecas digitales, redes de comunicación, etc.) en función de la reproducción, conservación y crecimiento de la vida los sistemas ecosistemas, las plantas, animales y el ser humano.
- Los saberes comunitarios y milenarios de los pueblos de América Latina y del mundo tienen una importancia de primer orden en tanto que pueden aportar elementos pos-civilizatorios y pos-pandémico para imaginar y concretizar formas de vidas que superen las lógicas de acumular capital a costa de la depredación de la naturaleza y la vida humana.
- Superar el “colonialismo inherente a la expansión de la razón occidental y la imposición en casi todo el mundo, requiere de una reconstrucción de sus efectos destructivos en un esquema de *larga duración* y la restauración epistémica y espiritual de la memoria humana vital que fue negada y hasta exterminada de la historia universal del pensamiento humano” (Santos, 2015; Fanon, 2016; Grosfoguel, 2018).
- El “nuevo sistema productivo debe también ser subsumido a la ética ambiental para poner como fundamento de la reproducción de la vida no el capital, sino la comunidad que producen para el bien común” (Dussel, 2014).
- Ir más allá del sistema patriarcal supone también deconstruir su historicidad para imaginar un “sistema de relaciones no dicotómicas en donde convivan las diferencias en las semejanzas y las semejanzas en las diferencias” (Dussel, 2015).
- Realizar curriculums flexibles no eurocéntricos que permitan vincular la escuela, comunidad e instituciones para impulsar nuevas formas productivas no depredadoras de la naturaleza.
- Por último, las universidades latinoamericanas deben “continuar asumiendo el desafío que representa la función central del proceso educativo: formar seres humanos libres, responsables, respetuosos y comprometidos con el cuidado y mejoramiento del medio ambiente, con capacidades interculturales, con conocimientos y destrezas para participar en la búsqueda de soluciones a los graves problemas mundiales y nacionales” (Hernández, Martuscelli, Navarro, Muñoz y Narro, 2015).

LA NUEVA EDUCACIÓN COMO UN BIEN PÚBLICO Y COMÚN, GRATUIDAD, GOBERNANZA, FINANCIAMIENTO Y TRANSPARENCIA (FACTIBILIDAD INSTITUCIONAL).

Desde 1990 diversas instituciones internacionales han venido abogando por la necesidad y urgencia de considerar a la educación como un bien público y común para poder contrastarlo con la tendencia economicista y utilitarista que ejerce el mercado en la educación.

Sin embargo, varias de esas propuestas quedan enmarcadas aún dentro de la lógica de la racionalidad occidental y no ponen en duda los fundamentos históricos y epistémicos que han contribuido al calentamiento global. Por eso, el sentido que le queremos dar a la educación como un bien público y común para todos, implica cambiar las lógicas de gobernanzas, financiamiento, gratuidad, autonomía y transparencia en la rendición de cuentas desde una nueva racionalidad alternativa a la razón occidental hegemónica.

El concepto de bien común sugiere superar las viejas dicotomías de lo privado y público, pues la exigencia de mantener y conservar la vida de todos no es una cuestión dicotómica, que corresponda a los ricos o exclusivamente al Estado, sino que es una responsabilidad de todos como una conciencia ecológica planetaria. En consecuencia, el concepto de educación como bien común requiere del empoderamiento de todos los sectores interesados a los que debería asistir “el derecho a una participación plenamente informada y crítica en la creación de políticas y programas escolares para sí mismos y para los jóvenes” (Apple y Beane 2007, 8). Estas prácticas de participación directa y *democrática* conllevan a cuestionar en muchos sentidos los privilegios, las verticalidades y los abusos de poder por parte de las autoridades o directivos. En todo caso, la “creación de alternativas constructivas y sostenibles requiere que la educación sea considerada como un bien público y común. El concepto de bienes comunes promueve el desarrollo de instrumentos de democracia participativa y pone mayor énfasis en las redes de solidaridad entre los ciudadanos y los grupos para superar enfoques más utilitarios e individualistas de la educación” (Locatelli, 2018: 193) occidental y capitalista.

Las universidades y el cambio de paradigma como educación ambiental requieren de transformaciones institucionales diversas. Por un lado, están los cambios que se sugieren en el ámbito investigativo, curricular y de perfiles profesionales y, por el otro, dichos cambios deben de estar acompañados también de transformaciones institucionales que permitan encaminar los esfuerzos epistemológicos y políticas públicas a contribuir a la construcción de una nueva racionalidad plural, ecológica desde un diálogo de saberes a favor de la vida de todos. Ir más allá del modelo mercantilista conlleva generar cambios a nivel institucional, no sólo para la gobernanza, sino también para el rendimiento de cuentas, al ser la educación un derecho universal y un bien público que compete a todos. Estamos conscientes que esto no es un camino sencillo, pues implica el rompimiento no sólo de los paradigmas occidentales de investigación mediante el diálogo de saberes, sino al mismo tiempo de las actuales racionalidades de poder, autoridad y formas de gobernanza institucionales. “Todo ello, orientado a una búsqueda de una reorientación de la gestión universitaria que permita: obtener resultados pertinentes y útiles a la sociedad y con visión de largo plazo; considerar el contexto para definir estrategias de integración de la institución y de su medio externo; estilo participativo, con estructuras horizontales y unidades descentralizadas de autonomía relativa” (Orozco, 2004: 196) que permita una mirada pública y activa de las gestiones y transparencia financiera.

Es por eso que consideramos que es necesario restablecer lo público en la educación y de verlo como un bien común que nos compete a todos. Así, si la vida es el bien más valioso para todos, la educación también debe de ser concebida como un valor superior que no puede caer en manos de unos cuantos, puesto que nos afecta a todos. Ello implica, en un primer momento, “que el Estado mantenga un papel importante en la enseñanza a todos los niveles, y refuerce, sobre todo, la responsabilidad de garantizar el marco regulador en el que se imparte, financia y supervisa la educación. Se trata de la condición previa para salvaguardar los principios fundamentales de igualdad de oportunidades y justicia social” (Locatelli, 2018, 192). El Estado (público) debe de garantizar la gratuidad y el derecho absoluto de todo el acceso a la educación y la conservación de la misma como un valor público. “Convertir a la universidad pública en una prioridad del Estado, con financiamiento claro y suficiente –por supuesto, sujeto a la fiscalización y el escrutinio público– implica dotarla de los requisitos para su adecuado funcionamiento y su autonomía real” (Solís–Gadea, 2009: 9). La educación, por tanto, al emplear los recursos económicos del pueblo, requiere también de una nueva estructura administrativa que permita la absoluta transparencia del recurso económico desde una gobernanza pública interesada en mantener democráticamente el alto valor de la educación como un bien común.

En este sentido, los cambios se pueden realizar en los planes y programas de estudio, capacitar docentes, entre otros cambios pero, si no tenemos una gobernanza que nos lleve a lograr los objetivos, simplemente no podremos avanzar. Este ha sido uno de los elementos que nos han impedido lograr los objetivos del milenio. Se entiende por gobernanza ubicado en el campo de la política educativa el conjunto de arreglos formales e informales que permiten a las IES (Instituciones de Educación Superior) tomar decisiones y realizar acciones. “La gobernanza tiene que ver con la toma de decisiones, la distribución de la autoridad, la obtención de consensos, la resolución de conflictos, y la obtención de legitimidad, a través de sus fines básicos y de su misión” (Meléndez–Guerrero, Solís–Pérez y Gómez–Romero, 2010: 220). Diferenciando entre gobernanza externa, que tiene que ver con las relaciones entre las instituciones individuales y los órganos que las supervisan, y la gobernanza interna que se relaciona con las líneas de autoridad dentro de las instituciones. Definiendo como “buena gobernanza” la gestión eficiente y un gobierno eficaz que no pierda de vista los objetivos académicos.

El concepto de gobernanza universitaria, hace referencia a los procesos de gestión y administración universitaria y al análisis del papel directivo en la toma de decisiones dentro de las organizaciones universitarias. Como indica Guerrero, M., Pérez, P., y Romero, J. (2010, 213) “es un componente intrínseco (la gestión) de toda gobernanza, por lo que cambios en el proceso de gobernar se traducirán en modificaciones de normas, estructuras y conductas administrativas”. Los nuevos modelos de gobernanza de las universidades deben, cuando menos, estar estructurados “socio-políticamente, de modo tal, que todos los actores estratégicos se interrelacionan para tomar decisiones colectivas, y resolver sus

conflictos conforme a un sistema de reglas y de procedimientos formales o informales -que pueden registrar diversos niveles de institucionalización- dentro del cual, formulan sus expectativas y estrategias” (Meléndez–Guerrero *et al*, 2010: 221), de tal forma que exista una participación activa y democrática de los actores interesados en el proceso educativo. Esto nos obligaría a pensar que “la participación universitaria en la gobernanza democrática se sitúe en el compromiso de formar ciudadanos auténticos, conscientes de sus derechos y obligaciones, y dotados con la capacidad crítica suficiente para actuar con sentido de autonomía moral y política, pero también de forma socialmente solidaria” (Solís–Gadea, 2009: 9).

Ahora bien, con los argumentos hasta ahora expuestos nosotros vamos a proponer algunas líneas generales que pueden dar más o menos claridad sobre los posibles caminos que podríamos ir trabajando en el futuro:

- La educación como un bien público y común debe de ser un derecho absoluto para todos y todas.
- El Estado (público) es el primer responsable de garantizar el financiamiento (público) y la gratuidad absoluta de la educación.
- Las instituciones públicas que reciban financiamiento público estarán absolutamente obligados a buscar esquemas de gobernanzas que permita la participación democrática directa de los interesados para el rendimiento transparente de cuentas.
- La educación al asumir responsablemente los nuevos avances tecnológicos de la ciencia y la tecnología deberá esforzarse en *subsumir* dichos recursos (digitales, nanotecnológicos, etc.) con la finalidad interconectar saberes y de romper con los esquemas dicotómicos de las disciplinas científicas que la racionalidad occidental ha impuesto para impulsar una pulsión de dominio *contra natura*, la diversidad humana y la vida de todos.
- La educación asumirá como prioridad en su agenda educativa la necesidad vital de imaginar y proponer, codo a codo con los movimientos sociales antisistémicos, formas alternativas de superar la lógica capitalista y los fundamentos modernos–posmodernos que la han mantenido hasta ahora.
- El sistema de gobernanza permitirá en todo momento un esquema de participación democrática directa, con información clara y pertinente para salvaguardar el sentido público de la educación como un bien que nos compete a todos.
- La rendición de cuentas, deberá contribuir a la cultura del siempre servir y transparentar los recursos que son de todos en su uso y distribución.
- La educación como sistema epistémico e institucional deberá favorecer el diálogo de saberes en horizontalidad con los pueblos, culturas y movimientos sociales anti–sistémicos para alcanzar la justicia social (material mediante la superación del capitalismo) y cognitiva (simbólica y espiritual mediante la superación de la razón occidental).

REFLEXIONES FINALES

En este artículo de reflexión intentamos explicar un poco la relación que hay entre la crisis medioambiental y la racionalidad occidental que aun tienen gran parte de las universidades latinoamericanas. Argumentamos que es necesario reinventar las universidades si es que aun deseamos que sigan teniendo una función primordial en la sociedad. Sostenemos que si queremos cambiar la forma de relacionar humanidad-naturaleza, tenemos que cambiar el modelo educativo de cómo hemos construido el conocimiento, con rupturas epistemológicas que permitan re-inventar las universidades del siglo XXI en América Latina, los sistemas de gobernanza y transparencias, considerando una revolución cultural necesaria para afrontar la crisis en la que se encuentra nuestro sistema educativo universitario, reflejo de los retos de la sociedad en la cual nos desenvolvemos, emanados de una crisis civilizatoria mundial que nos interpela. Todo ello con la finalidad de generar mecanismos de cambio en pro de una nueva sociedad del conocimiento en la cual se articulen las disciplinas, se vincule la ciencia con la sociedad y sobre todo construyamos una nueva visión a través de una ecología de saberes en beneficio de la humanidad y del medio ambiente.

REFERENCIAS

- Aboites, Hugo (2003). *Actores y políticas en la educación superior mexicana: las contradicciones del pacto de modernización empresarial*. En las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? la cosmética del poder financiero. Marcela Mollis (compiladora): 40 –59. Buenos Aires: CLACSO.
- Acosta, Yamandú (2019). Interculturalidad y transición a la Transmodernidad. *Utopía y praxis latinoamericana. Revista internacional de filosofía y teoría social*, (24): 28 – 42. DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3108461>
- Alvarado, Mariana (2015). “La educación superior en clave descolonial” *Revista en línea de la Maestría en Estudios Latinoamericanos*, 4: 1–6. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/42566>
- Apple, Michael.W. y Beane, James (1995). *Democratic Schools*. Virginia, USA: Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bautista, Juan (2014). ¿Qué significa pensar desde América Latina? Hacia una racionalidad transmoderna y postoccidental. Madrid: Akal.
- Boada, Martí. y Toledo, Victor (2003). *El planeta, nuestro cuerpo. La ecología, el ambientalismo y la crisis de la modernidad*. México: FCE.
- ANUIES (2018). *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional*. México.
- Castro–Gómez, Santiago (2007). “Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. El giro decolonial”, en *El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Dussel, Enrique (2015). *Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad*. México: Akal.
- Dussel, Enrique (2014). 16 *Tesis de economía política*. México: Siglo XXI.

- Fanon, Frantz (2016). *Piel negra máscaras blancas*. Madrid: Akal.
- Grosfoguel, Ramón (2018). La compleja relación entre modernidad y capitalismo: una visión descolonial. *Pléyade*, 21: 29–47. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-36962018000100029>.
- Guerrero Miguel Ángel; Pérez Pedro, Romero y José G. Ignacio (2010). En Carrasco González, A. 2017. Los nuevos modelos de gobernanza universitaria. El caso de la unión europea como organismo supranacional que configura el sistema universitario español. *Journal of Supranational Policies of Education*: 107 – 12. <https://doi.org/10.15366/jospoe2017.m1>.
- Hegel, Friedrich. 1975. *Filosofía del derecho*. Madrid. Alianza Editorial.
- Hernández Héctor Hiram; Quintana Martuscelli; Jaime, Navarro David; Muñoz Humberto y Narro José (2015). Los desafíos de las universidades de América Latina y el Caribe ¿Qué somos y a dónde vamos?, en *Perfiles Educativos*. 37 (147): 202–218. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000100012
- Lander, Edgardo (2000). ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. *Estudios Latinoamericanos, nueva época*, (12-13): 25-46. DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/cela.24484946e.1999.12-13.52369>
- Leff, Enrique (2011). *Aventuras de la epistemología ambiental*. México: Siglo XXI.
- Leff, Enrique (2004). *Racionalidad ambiental. La reapropiación social de la naturaleza*. México: Siglo XXI.
- Leff, Enrique (2013). *Saber ambiental, sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. México: Siglo XXI Editores.
- Locatelli, Rita. (2018). La educación como bien público común. Reformular la gobernanza de la educación en un contexto cambiante. *Perfiles Educativos*. 40, (162): 178–196.
- López–Segrera Francisco (2003). “El impacto de la globalización y de las políticas educativas en los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe” en *Las universidades en américa latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Marcela Mollis (compiladora): 39-58. Buenos Aires: CLACSO.
- Meléndez Guerrero, Miguel Ángel; Solís Pérez, Pedro C. y Gómez Romero, José G. Ignacio (2010). “Gobernanza y gestión de la universidad pública”. *Revista de Ciencias Sociales*, 21 (2): 210-225. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-95182010000200003
- Muñoz, Humberto (2011). La universidad mexicana en el escenario global. *Perfiles educativos*, 33 (especial): 21–33. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-26982011000500003&lng=es&nrm=iso
- Ortiz Ocaña, Alexander; Arias López, Ma. Isabel y Pedrozo Conedo, Zaira Esther (2018). *Decolonialidad de la educación. Emergencia\urgencia de una pedagogía decolonial*. Colombia: Editorial Unimagdalena.
- Orozco, Luis Enrique (2004). “Gestión y gobernabilidad de las instituciones de educación superior”. *Universitas. Revista de ciencias sociales y humanidades*, 4: 181–196.
- Restrepo, Eduardo (2018). “Decolonizar la universidad”. En *Investigación cualitativa emergente: reflexiones y casos*. Jorge Luis Barbosa y Lewis Pereira (compiladores): 9–23. Colombia: CECAR.
- Rodríguez–Gómez, Roberto (2003). “La educación superior en el mercado Configuraciones emergentes y nuevos proveedores”. En *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Marcela Mollis (compiladora): 60–87. Buenos Aires: CLACSO.
- Samper, Sergio (2007). Universidad, crisis y nación en América Latina. *Revista de estudios sociales*. 26: 148–157.

- Santos, Boaventura (2015). *Una Epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI.
- Santos, Boaventura (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Bolivia: Plural editores.
- Solís-Gadea, Héctor (2009). "Universidad pública y gobernanza (democrática): imaginando una conexión posible" *Acta republicana. Política y sociedad*, 8: 3–10. <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n26/n26a12.pdf>
- Toledo, Victor (2018). *Ecosidio en México. La batalla final es por la vida*. México: Grijalbo.
- Torres-Carral, Guillermo (2015). *Educación ambiental para el desarrollo compatible*. México: Juan Pablos Editor.
- Torres, Carlos Alberto & Schugurensky, Daniel (2001). La economía política de la educación superior en la era de la globalización neoliberal. *Perfiles Educativos*. 23 (92): 6–31. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982001000200002
- Wallerstein, Immanuel (2007). *El universalismo europeo. El discurso del poder*. México: Siglo XXI.
- Wallerstein, Immanuel (1998). *Impensar las ciencias sociales*. México: Siglo XXI
- White, Lynn (2007). Las raíces históricas de nuestra crisis ecológica. *Revista ambiente y desarrollo de CIPMA* 23: 78–87.
- Žižek, Slavoj (1998). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. *Estudios culturales. Reflexiones el multiculturalismo*. (Trad. Moira Irigoyen). Buenos Aires: Paidós: 137–188.
- Žižek, Slavoj (2020). "Coronavirus es un golpe al capitalismo al estilo de 'Kill Bill' y podría conducir a la reinención del comunismo". En, *Sopa de Wuhan, Pensamiento contemporáneo en tiempos de Pandemias*, por Giorgio Agamben, Slavoj Žizek, Jean Luc Nancy, Franco "Bifo" Berardi, Santiago Lopez Petit, Judith Butler, Alain Badiou, David Harvey, Byung- Chul Han, Raul Zibechi, Maria Galindo, Markus Gabriel, Gustavo Yanez Gonzalez, Patricia Manrique y Paul B. Preciado. Buenos Aires: ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio), 2020, 288 pp. [en línea]. Teología. 2020, 57 (131) Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/10038>