

UNIVERSIDAD SOSTENIBLE O UNIVERSIDAD ECOLÓGICA. LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR FRENTE A LA CRISIS AMBIENTAL

SUSTAINABLE UNIVERSITY OR ECOLOGICAL UNIVERSITY. THE CHALLENGES OF HIGHER EDUCATION IN THE FACE OF THE ENVIRONMENTAL CRISIS

UNIVERSIDADE SUSTENTÁVEL OU UNIVERSIDADE ECOLÓGICA. OS DESAFIOS DO ENSINO SUPERIOR ANTE A CRISE AMBIENTAL

Vicente de Jesús Fernández Mora

Licenciado en Humanidades, Master en Literatura Europea y Enseñanza de Lenguas y Doctor de la Universidad de Huelva. Profesor de la Universidad de Huelva, España.
vicente.fernandez@ddi.uhu.es | <https://orcid.org/0000-0002-1983-0616>

Fecha de recepción: 16 de septiembre de 2022

Fecha de aceptación: 1 de febrero de 2023

Disponible en línea: 7 de marzo de 2023

Sugerencia de citación: Fernández Mora, V. d. J. (2023). Universidad sostenible o universidad ecológica. Los retos de la educación superior frente a la crisis ambiental. *Razón Crítica*, 15, 1-24. <https://doi.org/10.21789/25007807.1981>

Resumen

El texto presenta algunos apuntes acerca de la evolución reciente de la universidad y las crisis que enfrenta ante los retos que plantean a la institución la desregulación mundial de los servicios educativos, las presiones sociales democratizadoras y las demandas de una reforma que esté a la altura de la actual crisis ambiental que sufre el planeta. Dicha reforma puede ser entendida desde el enfoque de la sostenibilidad, que perpetúa los modelos de educación y subjetividad hegemónicos, o desde una reforma epistemológica e institucional verdaderamente ecológica y emancipadora.

Palabras clave: universidad; sostenibilidad; reforma epistemológica; ecología; educación ambiental; ciencias sociales.

Abstract

This text presents some notes about the recent evolution of the university, the crises it faces due to the challenges posed to the institution by the global deregulation of educational services, by democratizing social pressures, and the demands for a reform that is up to the task with the current environmental crisis that the planet is suffering. Said reform can be understood from the perspective of sustainability, so that it perpetuates the hegemonic models of education and subjectivity, or as a truly ecological and emancipatory epistemological and institutional reform.

Keywords: university; sustainability; epistemological reform; ecology; environmental education; social sciences.

Resumo

Este texto apresenta algumas anotações sobre a evolução recente da universidade e a crise que enfrenta diante dos desafios que são colocados à instituição o desregulamento mundial dos serviços educacionais, as pressões sociais democratizadoras e as demandas de uma reforma que esteja à altura da atual crise ambiental que o planeta sofre. Essa forma pode ser entendida sob a abordagem da sustentabilidade, que perpetua os modelos de educação e subjetividade hegemônicos, ou sob uma reforma epistemológica e institucional verdadeiramente ecológica e emancipadora.

Palavras-chave: universidade; sustentabilidade; reforma epistemológica; ecologia; educação ambiental; ciências sociais.

Introducción

La educación puede ser destructiva. En un pequeño texto que con dolorosa ironía tituló el padre José Luis Martín Descalzo *Una fábrica de monstruos educadísimos* (1985) relata la viva impresión que de casi niño le produjo una visita al campo de concentración en Dachau en 1948, la cual fue más sobrecogedora por los abismos que abría en su confianza juvenil respecto de la formación y el progreso humanos que por la recreación en su mente joven de las escenas horribles que allí se vivieron. Permítasenos, en este caso, la cita larga, necesaria para comprender la coherencia dolorosa del relato:

más que todo aquel horror me impresionó algo que por aquellos días leí, escrito por una antigua residente del campo, maestra de escuela. Comentaba que aquellas cámaras de gas habían sido construidas por ingenieros especialistas. Que las inyecciones letales las ponían médicos o enfermeros titulados. Que niños recién nacidos eran asfixiados por asistentes sanitarias competentísimas. Que mujeres y niños habían sido fusilados por gentes con estudios, por doctores y licenciados. Y concluía: “Desde que me di cuenta de esto, sospecho de la educación que estamos impartiendo”. (p. 98)

Acaba el autor la corta narración admitiendo que

no es absolutamente cierto que el aumento de nivel cultural garantice un mayor equilibrio social o un clima más pacífico en las comunidades. Que no es verdad que la barbarie sea hermana gemela de la incultura. Que la cultura sin bondad puede engendrar otro tipo de monstruosidad más refinada, pero no por ello menos monstruosa. (pp. 98-99)

Vayamos a otro ejemplo: el activista y profesor de estudios ambientales David W. Orr (2004) afirma que la

ciega persecución de seguridad nacional ha dejado un legado de deuda, toxicidad y radioactividad que habrá de amenazar por mucho tiempo la salud y el bienestar de aquellos a los que presumiblemente pretende defender. Por añadidura, continuamos produciendo una avalancha de tecnologías y sistemas de tecnologías que no se adaptan a las dimensiones ecológicas de la Tierra. La mayor parte de todo esto no fue hecho por personas sin estudios. (p. 17)

Más adelante cita el mismo Orr unas palabras del ecologista y poeta Gary Snyder, para quien el trabajo de fundamentación teórica, institucionalización y puesta en práctica de un paradigma de razón y acción destructiva, de racionalidad instrumental teórico- práctica, ha estado encabezado por gente que “gana increíblemente altas sumas de dinero, va impecablemente vestida, está excelentemente educada en las mejores universidades — igualmente hombres y mujeres—, ingiere exquisitos menús y lee literatura elegante, mientras que orquesta inversiones y legislación que arruinan el mundo” (p. 17).

Como no podría ser de otro modo, habida cuenta de todo lo anterior, la educación ha sido una preocupación principal en el movimiento y en las políticas ambientales desde sus inicios en la movilización social y ciudadana, en los hallazgos procedentes de la academia y en sus primeras formas institucionales durante los sesenta y setenta (Jackson, 2007). Es en la propia Declaración de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano de 1972, cumbre fundadora del movimiento ambiental a nivel de su organización institucional mundial, donde aparece por primera vez una mención explícita a la educación ambiental (Zabala y García, 2008, p. 205). El texto afirma, en su principio 19, que es “indispensable una labor de educación en cuestiones ambientales, dirigida tanto a las generaciones jóvenes como a los adultos” (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1973, p. 5).

Le seguiré la Carta de Belgrado, resultado del primer Seminario Internacional de Educación Ambiental, celebrado en la ciudad yugoslava en 1975, la cual, en su apartado de destinatarios para la toma “de conciencia de la urgente necesidad de prestar atención a los problemas del medio ambiente” (p.4), incluye a todo el espectro de la educación formal e informal, mencionando explícitamente a la educación superior.

Desde aquí en adelante, son “más de treinta declaraciones, cartas o iniciativas internacionales que han sido aprobadas, difundidas y firmadas por más de 1 400 universidades en los últimos treinta años” (Alba, 2017, p. 22). Esto evidencia que las preocupaciones denunciadas por el movimiento ecologista han sido mayoritariamente acogidas a lo largo de las últimas décadas por las políticas educativas y por las declaraciones oficiales que, individualmente, y operando en consorcios o a partir de legislaciones educativas nacionales, son adheridas por los centros de educación superior.

A partir de aquí, puede constatar un proceso de internalización de la cuestión ambiental y de progresiva juridificación de la misma a través de acuerdos internacionales o mediante el despliegue de legislaciones y políticas educativas. A la par, se constata también el desarrollo y consolidación de todo un abigarrado y estimulante panorama crítico, tanto de crítica interna académica como de la elaborada desde espacios periféricos o exteriores al mundo académico, la cual pone en tela de juicio el ambientalismo de la educación superior como tendencia de un “verdeo” educacional que, en algún grado, estructura, influye, condiciona o, simplemente, maquilla proyectos de reforma universitaria. Hay que cuestionarse, entonces, si este *greening the university* es un proceso pasible de ser eficientemente cooptado por la institucionalidad de gobiernos, ejércitos y el mundo corporativo (Le Grange, 2020, p. 2). O bien cabe la posibilidad de pensar una reforma universitaria —todavía en aras de hacerse—

democrática, radical y ecológica, inspirada aun por las esperanzas utópicas y contrahegemónicas que alimentaron en sus inicios el movimiento.

Universidad y crisis

El modelo universitario afianzado en el siglo XX se encauzó hacia la (hiper)especialización a partir de las ideas humboldtianas de autonomía y libertad de la investigación y de la formación investigadora, promovidas por el erudito alemán en la primera mitad del siglo XIX para tratar de cercar el conocimiento como actividad —hasta cierto punto— pura y autosuficiente respecto de la burocracia estatal y el estamento militar. Al proyecto de Humboldt habría que sumarle, para la constitución de la universidad moderna, las aportaciones sustantivas de la tradición francesa napoleónica de la excelencia de élite en la formación profesional, y la anglosajona de promoción de una educación general o liberal de los no graduados (Villa, 2005; Wittrock, 1991).

Muy sintéticamente, el *ethos* universitario mayoritariamente aceptado en adelante, tras esta múltiple tradición, ha legitimado una visión del saber institucionalizado en centros de educación superior como fundamentalmente disciplinar y con vocación predominantemente autorreferencial de su producción intelectual. Esto habría originado una práctica investigativa descontextualizada de las tensiones y necesidades sociales y desinteresada de la incorporación de las preocupaciones cotidianas en los procesos de toma de decisiones sobre qué conocer, por qué y para qué conocer lo que se conoce.

Estas preguntas habrían sido respondidas en buena medida por la institución universitaria desde una concepción tradicional de la autonomía, entendida en el sentido de que la legitimidad para la respuesta recae en exclusiva en sus propios ordenamientos internos, competenciales y jerarquizados, y en una institucionalidad que se concibe como resultado de una evolución según la cual es ella misma, con su propia memoria y su propio lenguaje acumulados, quien tiene que afrontar y resolver los desafíos y tensiones que su historia particular le presenta. Son respuestas, por tanto, que contestarían de modo socialmente irresponsable a lo que Fernet-Betancourt (2004) llama “el ideal del conocimiento”. Replantear este ideal es, creemos, una tarea crucial que exigiría la suspensión del juicio antes que cualquier respuesta automatizada, convencional y doctrinaria, como componente ineludible para poder tomar en serio todo debate de proyecto de universidad democrática y ecológica, puesto que pensar este ideal

inquiérese no solamente por lo que vas a aprender sino sobre todo por aquello que rige lo que vas a saber: *¿para qué quiero saber esto?* Esta pregunta no la decide ningún saber, es una pregunta integral: *¿para qué queremos saber lo que queremos saber?* (pp. 41-42)

Responder a esta cuestión implica afrontar la pregunta acerca de las modalidades de constitución y de discursivización del fenómeno humano autorreflexivo fundamental que consiste en conocernos conociendo. No obstante, responderla desde el *ethos* universitario

convencional, desde los saberes instituidos hegemónicamente en la modernidad occidental, supone legitimar acríticamente y cumplir con el tipo de conocimiento homogeneizado y jerárquico dominante. Este tipo de prácticas institucionales y discursivas del sistema universitario global se nos presentan, al menos en sus bases fundamentales paradigmáticas y en sus preconcepciones implícitas, como el resultado histórico de un itinerario acumulativo de actos aparentemente consensuales y democráticamente estabilizados.

Como expresa de Sousa (2010b), “en la medida en que los agentes que participan en su producción comparten los mismos objetivos de producción de conocimiento, tienen la misma formación, la misma cultura científica y lo hacen según jerarquías organizacionales bien definidas”, la aceptabilidad de la institucionalidad universitaria traduce y legitima, como posición naturalizada en el seno de la vida social, “una cierta irresponsabilidad social frente a los resultados de la aplicación del conocimiento” (pp. 30-31).

Como venimos sosteniendo, la crisis de la universidad del siglo XX es, de alguna manera, reflejo y prolongación (por otros cauces, en condiciones de luchas democráticas y expansión neoliberal) de un longevo itinerario de pugnas y negociaciones. Hasta tal punto así, que casi pudiéramos atrevernos a sugerir que la crisis de la universidad —o la universidad como crisis— y su ubicación en un espacio de conflictos y luchas por la apropiación de sus prerrogativas y sus lenguajes desde diversos frentes es constitutiva de su función y definición. Estas últimas, nunca terminadas del todo, rehúyen toda ontologización dogmática de su esencia, arrojándonos un escenario en el que nada hay que “conduzca hacia el despliegue de una ‘idea’ (de la universidad) o que lleve a pensar, como piensa el idealismo, que esta institución surge de una suerte de condensación del espíritu humano, movido por el puro *amor sciendi*” (Brunner, 2009, p. 78)¹.

Por tal motivo, no deja de ser problemático, cuando se analizan los cruciales retos del presente y del futuro que la universidad encara, apelar por la “necesidad de cambio” y advertir, a la misma vez, que “la universidad debe tener cuidado de no perder su identidad” (Perron, 2008, p. 61). La universidad, como decimos, es una universidad en crisis, al menos modernamente 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 masificación democrática de la educación superior², así como la transición posfordista, la mundialización del neoliberalismo y la sociedad global del conocimiento, y el avance imparable de la mercantilización de los servicios educativos. Por lo tanto, aducir un cierto esencialismo identitario tal vez no haga justicia a la experiencia histórica de la institución, especialmente cuando las definiciones y

¹ “Desde su origen, las universidades aparecen situadas en un campo de fuerzas entrecruzadas que se expresa en el lenguaje del poder y los derechos: de la corona, la cruz y la ciudad o el municipio sobre el control de estas instituciones; de los maestros y sus alumnos para decidir sobre los asuntos escolásticos; de los rectores o cancilleres y sus atribuciones para organizar, administrar, asignar recursos y aplicar sanciones; de los graduados y sus prerrogativas de estatus, primero, y de las profesiones que aquellas forman, después; sobre los conocimientos producidos y transmitidos, la libertad de indagación y crítica, y los alcances de la licencia para enseñar y la facultad de examinar” (Brunner, 2009, p. 78).

² Frente a lo cual pudo estabilizarse un modelo durante algunas décadas hegemónico, mientras predominó el fordismo keynesiano y el socialdemócrata redistributivo orientado al gasto público del Estado del bienestar.

conceptualizaciones no son resultado de una tentativa plural de diálogo interclasista, interdisciplinar e intercultural.

Más aún relevante para lo que nos interesa, las posturas idealistas antes aludidas pueden erigirse como baluarte conservador que reacciona frente a propuestas de cambio y reforma que sí arriesguen a “enfrentar lo nuevo con lo nuevo” (de Sousa, 2010b, p. 41) y a responder creativamente a la crisis, particularmente cuando la crisis *también* viene alimentada por asuntos de indiscutible interés social, como el desastre ecológico, la pobreza mundial, las luchas feministas, la desigualdad y la injusticia social, o la inevitable conflictividad de lo político. Walter Perron (2008) admite el desbordamiento globalizado de los contextos nacionales de la universidad tradicional, pues

esta 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 esta discutible —y seguramente simplificadora— forma de entender la crisis suponen un secuestro desde una orientación tradicional enfocada en *su* sociedad hacia las nuevas exigencias procedentes tanto de una “comunidad científica” mundializada como de un mercado globalizado. Las necesidades, conflictos y demandas sociales quedan desde esta perspectiva, 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; si no, simplemente ignoradas por los intereses de la academia.

Esta visión conservadora de la autonomía “la ve estrictamente como la posibilidad de preservar el espacio de decisión de la universidad para los universitarios” (Ordorika, 2012, p. 180), manteniendo, de algún modo, como fulcro de su identidad la tradición elitista jerarquizada, la cual niega a la comunidad plena y conflictiva en que la universidad se inserta y con la que problematiza mediante vínculos de diálogo y alianza su condición de base democrática ineludible para la construcción de su autonomía y su legitimidad.

Solo desde una visión progresista de autonomía las universidades podrán seguir siendo esos “lugares excepcionalmente libres, donde todo puede ser dicho, debatido, investigado”, sin los cuales no podrían haber sido “una fuente de creación cultural tan poderosa desde hace ochocientos años” (Campillo, 2015, p. 34). Solo desde esa concepción, creemos, puede dilucidarse la posibilidad de construir un espacio —nunca del todo estabilizado y cerrado y, por esto, siempre conflictivo y político— en el que se negocien acuerdos democráticos entre su integridad erudita y su compromiso social, en los que se pueda mantener su independencia sin mostrarse irresponsable ante los compromisos sociales y en los que se pueda intentar mantener e instaurar cierta autonomía sin optar por la irrelevancia social (Wittrock, 1991, p. 91).

Las respuestas que la universidad ha tenido que ir ofreciendo, desarrollando diversas fórmulas —a veces decididamente contrapuestas, otras veces solo aparentemente— a la apertura de sus estructuras tradicionalmente elitistas frente a la incorporación de crecientes grupos sociales antes excluidos de la educación (mujeres, minorías étnicas, sectores urbanos deprimidos, población rural y obrera, entre otros), han sido particularmente complejas en las últimas décadas, y exigirían, siguiendo las sugerencias de Edgar Morin (2003), “no solo más enseñantes, sino también una reorganización general de la institución universitaria para que exista una verdadera democratización y no solo masificación” (p. 33).

En este sentido, los responsables de un proyecto piloto de la Comisión Europea sobre las estructuras educativas universitarias, afirman que

la educación superior ha cambiado mucho en la segunda mitad del siglo pasado. Gradualmente, el enfoque Humboldtiano ha sido sustituido por un enfoque más centrado en la sociedad. Los modelos de educación diseñados para una elite reducida se han convertido en sistemas de educación de masas. Además, la relación tradicional entre la enseñanza universitaria y la investigación se ha visto sometida a presiones. En las últimas décadas, la educación ha seguido la tendencia general hacia la globalización. (González Ferreras y Wagenaar, 2009, p. 34)

Este cuestionamiento arremete con fuerza contra la autonomía clásica de la universidad moderna humboldtiana, desestabilizada en su actual institucionalidad por fuertes presiones sociales que la enfrentan a diversas exigencias y generan tensiones a veces en sentido opuesto, procedentes desde distintos espacios tradicionalmente extraacadémicos. De Sousa (2010b) sintetiza esta situación crítica en forma de dos presiones hipermovilizadoras:

- a. Una presión hiperprivatizadora de la mercantilización del conocimiento, tanto en su versión endógena como exógena, paralela a la retirada del Estado de su financiamiento, y que conduce a agostar la responsabilidad social de la universidad en aras de la producción de un conocimiento comercializable y rentable para inversores privados. Bien sea que estos se involucren en las entidades públicas, condicionando la investigación, currículos y prácticas, procesos que generan una reacción “sobre-adaptativa para conformar la enseñanza con las demandas económicas, técnicas, administrativas del momento, reducir la enseñanza general, marginalizar la cultura humanista” (Morin, 2003, p. 33). Para compensar la desinversión pública se han consolidado los conocidos modelos de universidad-empresa, responsabilidad social corporativa, partenariado público-privado o estrategias de captación de fondos privados por patrocinio o mecenazgo, a través de los cuales las entidades públicas adoptan estrategias de gerencia privada y, decimos, ven condicionados sus intereses y líneas de investigación, o directamente se ven obligadas a redistribuir costos con los usuarios mediante tasas de matriculación o a través de la comercialización de servicios producidos por las universidades. Simultáneamente, la demanda de estudios superiores está siendo progresivamente más satisfecha por la proliferación de la oferta de universidades privadas, alentadas y protegidas por los Estados.

Para ahondar algo más en este fenómeno, la neoliberalización de la educación y su privatización en el mercado educativo adopta, como ya hemos dicho, dos modalidades³ que pueden darse puras, cooperativas o competitivas en la práctica: en primer lugar, la privatización exógena, la cual trasfiere responsabilidades educativas desde el Estado hacia la empresa, vaciando las funciones sociales del modelo de bienestar e incrementado la libre competencia y los riesgos de monopolio; y, por otro lado, la modalidad endógena, la cual traslada patrones de organización, eficiencia y cuantificación y sistemas de evaluación y de gestión de la calidad propios del modelo empresarial a entidades que, aun si formalmente siguen siendo públicas, cada vez más se comportan como organizaciones privadas (Carrasco, 2020).

- b. Por otro lado, “el intento de adaptar la práctica y cultura académicas a la ‘nueva economía’ global” implica el viraje del modelo de autonomía hacia una nueva forma de entenderla en el marco competitivo, con “un mayor enfoque en la ‘relevancia’, el ‘impacto’ y la ‘transferencia’ de la investigación, más bien que en el descubrimiento incondicionado” (Hoffman, 2012, p. 12).

Una presión hiperpública social difusa, la cual desarticula el espacio público clausurado y bien definido de la universidad convencional en nombre de un nuevo espacio público más amplio y politizado, atravesado por confrontaciones heterogéneas, movilizaciones conflictivas, alteraciones y redefiniciones novedosas de lo político, o emergentes posiciones del sujeto social que rearticulan concepciones complejas de ciudadanía, en las que juegan un papel relevante los paisajes de la multi-interculturalidad o, por supuesto, un panorama de abigarradas y crecientes exigencias y demandas ambientales.

Universidad y crisis ecológica

En otro lugar hemos señalado que la trayectoria de desactivación del movimiento ambiental radical, cuyo inicio puede ubicarse en el primer lustro de los años sesenta, comprendió, entre otros desplazamientos paralelos, una sustitución paradigmática del concepto de *ecodesarrollo* por el concepto de *desarrollo sostenible* en la nueva gramática neoliberal, la cual se va construyendo y consolidando en las décadas de los ochenta y noventa: “una de las consecuencias más interesantes que derivaron de esta pionera cumbre [de Estocolmo] 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*” (Fernández et al., 2021, p. 11).

La contraparte y consecuencia de esto fue la sustracción ascendente de la movilización y el radicalismo ambientalista, desde su origen en lo político hacia formas institucionalizadas de la política⁴. Pues bien, desde la perspectiva que nos interesa, el movimiento de neutralización

³ Ordorika (2012) las llama privatización y mercantilización, respectivamente.

⁴ Mencionemos solo una posible definición de una distinción central del pensamiento político, cuyos referentes primeros pueden hallarse en la obra de Carl Schmitt: “La «política» tiene su propio espacio o *locus* público. Es el terreno de intercambios entre partidos políticos, de actividades legislativas y gubernamentales de elecciones y

se completa atendiendo a la necesidad estratégica de disponer de instrumentos conceptuales, retóricos y organizacionales para construir una simultánea colonización de la producción y transmisión del saber y de sus potenciales transformaciones disruptivas, con el desplazamiento que se observa desde las iniciales preocupaciones contenidas en la Educación Ambiental (EA) hacia las que aglutinará la denominación que irá siendo adoptada por cumbres internacionales, gobiernos, políticas educativas y planes de estudio: la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). Al respecto, Le Grange (2020) dice:

También la asociación de la sostenibilidad con la educación ha sido cuestionada, en particular, su formulación como Educación para la Sostenibilidad (ES) o Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). La EDS es un enfoque de la educación que ha sido adoptado por organizaciones supranacionales y muchos gobiernos. De hecho, Naciones Unidas declaró los años 2005-2014 como la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible (DEDS). (p. 2)

En atención a esto último, y frente a la reciente crisis sobre la función social de los estudios superiores que discutíamos en el apartado anterior, la universidad responde en términos de crisis ambiental con un proyecto de reforma que se desplaza, discursiva e institucionalmente, también en dos sentidos diferentes: a) desde el modelo convencional hacia la Educación Ambiental (EA) y opta por una reforma democrática, popular y ecológica; o b) desde el modelo convencional hacia la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) y opta por un modelo de universidad sostenible y emprendedora.

No cabe duda de que la empresarialización de la universidad, en tanto resultado de la mercantilización global de la educación superior, es una de las vías fuertes para articular nuevas modalidades de la relación conocimiento-sociedad que fisuran el movimiento centrípeto de intereses autonomistas de la universidad convencional, buscando o produciendo recursos y espacios de legitimidad “como una cuestión de supervivencia en un entorno político neoliberal y competitivo más feroz”. De ahí que, “además de la investigación y la docencia la universidad emprendedora abraza la misión de contribuir al desarrollo económico” (Colding y Barthel, 2017, pp. 4-5).

Siguiendo a José María Naredo (2004) en su crítica al origen y desarrollo del concepto de desarrollo sostenible, la sostenibilidad, desde la visión exclusivamente economicista que propone la lógica neoliberal, se traduce en términos de inversión y producción y monetariza los equilibrios y desequilibrios ecosistémicos e, incluso, la pobreza e injusticia social vinculadas.

A partir de aquí, la reforma de la educación superior que se propone ser coherente con esta propuesta empresarializada habría de encaminarse a consolidar la idea de que “las universidades emprendedoras son actores importantes de la gobernanza en la promoción de los

representación territorial y, en general, del tipo de actividades, prácticas y procedimientos que se desarrollan en el entramado institucional del sistema o régimen político [...] Lo «político», en cambio, es un tipo de relacionamiento que se puede desarrollar en cualquier espacio, independientemente de si permanece o no dentro del terreno institucional de la «política». Incluye, pero rebasa ese terreno. No tiene un objetivo específico o actores particulares, ni necesita tener su propio apoyo institucional” (Arditi, 1995, pp. 342-343.)

objetivos de desarrollo sostenible” (Colding y Barthel, 2017, p. 5). La evolución de las posiciones radicales hacia agendas institucionalizadas y gestionadas por una alta burocracia ambiental, que Tulloch y Neilson (2014) acertadamente llaman “la neoliberalización del discurso de la sostenibilidad” (p. 3), dibuja un itinerario que, además de invertir o desanclar la relación íntima medio físico-economía en favor de la progresiva independización del segundo término, ha desarrollado un nuevo sector dentro de su connatural tendencia a la mercantilización totalizante de todo lo mercantilizable, a través de la capitalización de la naturaleza o *greening of capitalism*, abriendo nuevas oportunidades de crecimiento del capital privado en el ya conocido *ecocapitalism*, *enviromental capitalism* o *green market*.

Este mercado ha acogido la progresiva deslegitimación social de la educación como compromiso estatal de servicio público, y ha contribuido, junto con las propias políticas estatales desreguladoras y desinversionistas del gasto público, en la transformación de la educación superior de bien común en mercancía. Así, se cumple, como afirmábamos arriba, la meta de la trayectoria que abocaba a que el pensamiento ambiental y ecologista se transformara en su versión como desarrollo sostenible, desde la sustancial modificación de la propia vocación y función que la sociedad confía a la educación superior, no en un freno o una conciencia crítica de las consecuencias destructivas con que el modelo capitalista globalizado amenaza la supervivencia de la vida en el planeta, sino en funcional a su despliegue y dominio.

La universidad sustentable actual, tanto pública-empresarializada como privada, entendida desde la estrategia *greening*, ha asumido masivamente, como ya hemos dicho, compromisos ambientalmente responsables, identificables tanto en diversos tipos de documentos normativos y/o declaraciones institucionales como en baterías de acciones, de mayor o menor calado, para modernizar ecológicamente los campus. También se incluyen en este propósito verde propuestas para reestructurar los planes de estudio o ampliar la oferta educativa, especialmente a partir de la adopción por la Unesco de la ya mencionada década de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014) (DEDS) y, más tarde, en 2015, de la Agenda 2030 y los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible⁵.

⁵ Las universidades públicas españolas han acogido mayoritariamente en sus estatutos las menciones al desarrollo sostenible y el medio ambiente que incorporaba la modificación de la Ley orgánica 4/2007 a la Ley orgánica 6/2001 de universidades, la cual introdujo al texto legal el artículo 92, dedicado a la cooperación internacional y la solidaridad, que dice: “las universidades fomentarán la participación de los miembros de la comunidad universitaria en actividades y proyectos de cooperación internacional y solidaridad. Asimismo, propiciarán la realización de actividades e iniciativas que contribuyan al impulso de la cultura de la paz, el desarrollo sostenible y el respeto al medio ambiente, como elementos esenciales para el progreso solidario” (p. 16 247). En algunos casos, el estatuto universitario traslada literalmente el texto legal como única mención estatutaria al asunto. Encontramos desarrollos que muestran un mayor compromiso, reiterando las menciones, es el caso del Estatuto de la Universidad de Valladolid, que incluye entre sus fines: “i) Colaborar en la conservación del medio ambiente, fomentado, en el ejercicio de sus funciones, el *consumo responsable*, el *comercio justo*, la *utilización racional de la energía* y el *uso prioritario de materiales ecológicos y reciclables*, así como el fomento de la investigación y docencia dirigidas al desarrollo sostenible. j) Fomentar la participación de los miembros de la comunidad universitaria en actividades y proyectos de cooperación internacional y solidaridad, así como fomentar la investigación y la docencia dirigidas al impulso de la cultura de la paz, el desarrollo sostenible y el respeto al medio ambiente, como elementos esenciales para el progreso solidario” (Universidad de Valladolid, 2020, p. 12). Incluso, algún caso ha preferido sortear el término dominante, y escribe: “La Universitat de València está al servicio del desarrollo intelectual y material de los pueblos, del progreso del conocimiento, de la paz, de la igualdad entre las mujeres y los hombres y de la *defensa ecológica* del medio ambiente. Las actividades universitarias no deben ser mediatizadas por ninguna clase de poder social, político, económico o religioso” (Universidad de Valencia, 2013, p. 16). Itálicas añadidas. No hemos encontrado menciones análogas en la mayoría (hay excepciones) de los estatutos de las universidades privadas españolas. Por último, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) publica en su página web

Sin dejar de reconocer que se trata de acciones enmarcadas en la necesaria respuesta que la educación superior debe ofrecer a los desafíos ambientales, no deja de ser cierto que hay motivos para cuestionar el grado de compromiso reformista y el aliento crítico que las inspira. No son pocas las voces que adoptan, cuanto menos, una cauta desconfianza ante su insuficiencia y, aún más, denuncian su complicidad con los modelos dominantes, en tanto que mera “coartada del crecimiento económico, la cultura consumista y la política económica que han provocado los problemas sociales y ambientales existentes” (Tornero et al., 2017, p. 92).

En el caso español, y sin abundar en mayores análisis, es interesante notar que la modificación de 2007 a la Ley orgánica de universidades, a la vez que incluía por primera vez en el texto legal la mención “al impulso de la cultura de la paz, el desarrollo sostenible y el respeto al medio ambiente” (p. 16 254), quizá respondiendo a las previsiones de la DEDS aprobada dos años antes, es la normativa que, en su articulado y desarrollo, ha introducido de forma definitiva en la educación superior española la idiosincrasia del Estado evaluador y de la rendición de cuentas⁶.

Este nuevo modo de concebir la función pública, que se venía forjando desde los años ochenta, introduce en la gestión universitaria el control del cumplimiento de “objetivos para garantizar la eficiencia (*managerialismo*)”, de manera que el nuevo modelo de gestión pública, que “trabaja conjuntamente con el gobierno para hallar y medir indicadores de calidad”, busca igualmente “integrar e incorporar los papeles de organismo público y de institución cultural a esta universidad pensada fundamentalmente como empresa corporativa” (Vilalta, 2006, p. 25).

Nos dicen los autores del anteriormente citado *Informe Tuning*, Julia González Ferreras y Robert Wagenaar (2009), que de la etapa de planificación estatal, garante del estado de bienestar y de una educación superior para todos, pero difícil de sostener, se pasa a un modelo de desregularización que asegura “la eclosión del estado evaluador en los años 80, fruto de la necesidad estatal de mayor eficacia, iniciativa y calidad institucional, del incremento de estudiantes universitarios, y de la introducción del mercado como principio regulador de la educación superior” (pp. 24-25).

El Estado social y democrático había asumido funciones de socializador del bienestar a partir de, entre otras cosas, haber orientado la educación superior “a la prestación de un servicio público de generación de conocimiento en el que se contemplen los intereses generales de la ciudadanía, el bien común, funcionando así como un agente de cambio y mejora social” (Díez, 2018, p. 396).

en junio de 2020 los resultados de una encuesta que evidencian “la alta colaboración que existe entre universidades y organizaciones sociales —colegios, ONG, entre otras— para avanzar en el desarrollo sostenible y entre universidades y empresas locales”.

⁶ “La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (Aneca) tiene un papel muy importante en el binomio autonomía-rendición de cuentas. Para reforzar su papel dentro del sistema universitario, se autoriza su creación como agencia de acuerdo con la Ley de Agencias Estatales para la mejora de los servicios públicos. Con ello, se facilita la coordinación en los procesos de garantía de calidad y la definición de criterios de evaluación” (Ley orgánica 4/2007, p. 16 242).

Frente a estas premisas de intervencionismo regulador y redistributivo, que legitiman socialmente la imagen de la educación como un bien público y un derecho, es orgánica al proceso de consolidación del modelo neoliberal la pérdida de la orientación social del Estado — y su desprestigio construido ideológicamente—, el cual, en su nueva condición, asume nuevas atribuciones como regulador y evaluador de los bienes y servicios educativos (Carrasco, 2020, p. 5). Estos bienes y servicios son sustraídos del ámbito del bien público hacia un espacio extraestatal, donde es vaciado su valor (de uso) imaginario y simbólico como *res publica*, adquiriendo la condición de mercancía en el seno del mercado educativo, cada vez más desregulado.

Planteábamos, por tanto, que dirimir el compromiso de las universidades con una transformación ambientalmente sostenible de su organización y su institucionalidad, mediante evaluaciones tecnocráticas que miden la aplicación de “pequeñas acciones ecoeficientes y, en cierta medida, insignificantes” (Alba, 2017, p. 24), subsume nuevamente la reforma ecológica de la educación superior en el marco de la transformación neoliberal de la educación, un *university greenwashing* cuyos resultados se “relaciona[n] con el surgimiento de *rankings* y comparativas del desarrollo de iniciativas sostenibles en las universidades” (Alba, 2017, p. 24)⁷.

A través de discursividades pactadas a niveles burocráticos y de adaptaciones infraestructurales externalizadas, se ha producido “una ‘rendición masiva’ al movimiento de ‘modernización ecológica’ (o ecologización del capitalismo), que concibe la reforma no solo como un proceso que se desarrolla dentro de la cultura neoliberal actual, sino al capitalismo como el medio para lograr la sostenibilidad” (Tulloch y Neilson, 2014, p. 27). Podemos, entonces, volver a plantearnos la cuestión acerca de si la universidad, sometida a este campo de fuerzas cada vez mayores de mercantilización, competencia y sociedad global del conocimiento, está capacitada para poder ofrecer creativamente respuestas a la altura de lo que de ella se espera frente a la magnitud del desafío histórico que representa el desastre ecológico.

Si pensamos en las universidades históricas como espacios privilegiados de conservación y reproducción de saberes institucionalizados, si pensamos que cruciales revoluciones epistémicas y artísticas en la construcción del pensamiento crítico occidental (momentos del humanismo o la Ilustración) tuvieron que buscar espacios deslocalizados de los centros de poder/saber que la universidad representaba, o si pensamos “que las persecuciones de los heterodoxos, de quienes pensaban diferente, son parte integral de la historia de las universidades [...que] el itinerario [del pensamiento occidental] está sembrado de grandes pensadores críticos que fueron arrojados o expulsados de la universidad” (Borón, 2006, p. 71), entonces la respuesta ha de ser, cuanto menos, cautelosa. La respuesta entusiasta resulta más bien poco probable y, como dice Le Grange (2020), “la razón por la que es tan improbable es que la universidad contemporánea es neoliberal en su orientación ideológica” (p. 3).

⁷ El *Times Higher Education Impact Rankings* mide el éxito de las universidades a nivel mundial en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas. <https://www.timeshighereducation.com/impact-rankings-2020-methodology>

La nueva cultura evaluativa, la idiosincrasia de la cuantificación y el nuevo paradigma de la empresarialización —salidos del triunfo del neoliberalismo, como sus propias apologetas reconocen— desbancan la institución heredada y reinventan la autonomía clásica a favor de la privatización directa o indirecta del “ideal de conocimiento” arriba mencionado. No se ve cómo estos movimientos de reforma puedan reestructurar la cultura del saber-hacer forjada bajo el paradigma científico de la modernidad, pues la estrecha alianza entre la ciencia moderna y el capitalismo histórico podría hacernos “sospechar de la autoridad de la ciencia a propósito de esta cuestión: la modalidad de conocimiento de los orígenes del capitalismo” (Wallerstein, 2012, p. 35).

En el caso de América Latina, las consecuencias sistémicas del proceso de neoliberalización educativa iniciado en los años ochenta dejan ya saldos palpables, los cuales, en términos generales de reestructuración del carácter público del sistema universitario hacia modalidades en uno u otro grado empresarializadas, no son muy diferentes a los que afectan a otras regiones del mundo, habida cuenta del ámbito global del creciente mercado de la educación superior y de las negociaciones y tendencias supraestatales que van dibujando una trayectoria de desregulación mundializada.

Hablamos, valiéndonos de la síntesis de Castelao-Huerta (2021), de “desfinanciamiento de las instituciones y la implementación de regímenes de evaluación que fomentan la competencia según la economía del mercado (...), precarización laboral y moral en quienes integran la universidad, así como exclusión de quienes no poseen capitales económico y cultural” (p. 14). Las voces de alarma del movimiento ecologista que en los años sesenta se levantaron frente a las consecuencias catastróficas del dominio del modelo económico capitalista y de la subjetividad social individualista-consumista que le era correlato quisieron reinventar la política y los paradigmas científicos en aras de un nuevo equilibrio del ser humano con el mundo, y soñar con que otro mundo era posible.

Sin embargo, la gramática cooptante del discurso neoliberal hace precisamente de la perpetuidad de aquel modelo una estrategia (*greening*) de apropiación de los lenguajes radicales que los desustancializa, el método de solución del problema que justamente crea. La “visión capitalocéntrica” (Tulloch y Neilson, 2014, p. 27) del problema ambiental y su contraparte académica de la universidad sustentable empresarializada (sea pública o privada) representan la versión débil corporativizada de la versión radical que las hizo posible. Distinciones como las de desarrollo sostenible fuerte y débil (Alba, 2017, p. 17), la noción fuerte de la sostenibilidad y la trivialización del concepto (Fernández Buey, 2005, p. 25), o lo que Bensaid (2004) llama una “ecología reformista y politiquera consagrada al *lobbying* institucional” y una “ecología crítica y radical, aún balbuciente” (p. 65) han de ir de la mano si queremos calificaciones conceptuales útiles de la distinción entre una universidad sustentable o una universidad ecológica. Esta última, según la inspiración utópica de Barnett (2013),

buscaría espacios en los que vivir los valores e ideas profundamente arraigados en la universidad: la veracidad, la indagación, el diálogo crítico, la disputa racional e incluso el esfuerzo iconoclasta [...] sería sensible a su compromiso con diferentes ecologías, como las del conocimiento, la cultura, las

instituciones y la economía [...] trabajando en todos los niveles desde el de la persona individual, pasando por las comunidades y sociedades hasta el mundo mismo. Además, si bien la idea de ecología se asocia característicamente con la de sostenibilidad, la universidad ecológica no estaría satisfecha con esa idea (meramente sostener a los estudiantes, a la sociedad, o incluso al mundo), sino que buscaría promover el bienestar en todos los niveles. (p. 8)

Por esto mismo, y como imperativo ético, la transformación de las certezas del saber, pensar y filosofar que estructuraron el sistema material y los valores creadores y legitimadores de la situación de injusticia humana y ambiental exige la reconstitución paradigmática intersubjetiva e intercultural del mismo. Desde esta perspectiva crítica es muy pertinente la pregunta de Edgardo Lander (1999) en relación con la función de las universidades frente a las exigencias de progreso social ético, igualitario y democrático:

¿El conocimiento que se produce y reproduce en nuestras universidades constituye un aporte a la posibilidad de un mayor bienestar y mayor felicidad para la mayoría de la (presente y futura) población del planeta, o al contrario? (...) ¿Es pertinente interpelar ese cuerpo de saberes en términos de su contribución o no a la preservación y florecimiento de una rica diversidad cultural en nuestro planeta, si contribuye a la preservación de la vida o si, por el contrario, este se ha convertido en un agente activo de las amenazas de su destrucción? (p. 26)

Para tratar de dilucidar estas cuestiones es necesario reconocer la insuficiencia de los paradigmas occidentales hegemónicos que soportan la institucionalidad oficial de los centros de enseñanza e investigación. Este saber oficial es el resultado del desarrollo ultraspecializado de una educación de élite forjada históricamente sobre la negación violenta de todo intercambio cognitivo o epistémico con otras culturas del saber que no se correspondieron con la modernidad centroeuropea capitalista y colonial, la cual construyó su legitimidad gracias a la negación de lo que quedaba excluido de sí.

Esto es lo que Boaventura de Sousa Santos llama el pensamiento abismal: la visibilidad de la epistemología dominante se erige sobre la invisibilidad de formas de conocimiento que no pueden ser nombradas o adaptadas a la ciencia, la filosofía o la teología. Se trata de tradiciones del saber populares, campesinas, indígenas y plebeyas que han desaparecido como conocimientos relevantes o conmensurables porque se encuentran más allá de la verdad y de la falsedad y no pueden ser medidos ni por la verificación o falsación de la ciencia, ni por los criterios de aceptabilidad y argumentación de la filosofía y la teología.

Frente a la epistemología oficial occidental, no forman parte del conocimiento ni de su consideración pedagógica lo que solo es tenido como creencias, opiniones, magia, idolatría, comprensiones intuitivas o subjetivas. Se trata de un abigarrado, complejo y mutidimensional conjunto de discursos y prácticas del saber-hacer que, en el mejor de los casos, son folklorizados y convertidos en objeto de estudio de la ciencia académica etnológica (de Sousa, 2010a, p. 31). Además, es necesario notar que este exceso de experiencia y saber abismado no es patrimonio exclusivo de las tradiciones no occidentales, sino que está presente en una

intemperie situada por afuera de lo que Fernet-Betancourt (2000) ha llamado el “Occidente reducido” (p. 11).

La interculturalidad e interdisciplinariedad que han de configurar un nuevo paradigma epistemológico de pensamiento ecologizado apuesta por la “desoccidentalización” conceptual del saber y por un reconocimiento explícito de que el pensamiento y la construcción de la relación de conocimiento, en el amplio y auténticamente humano sentido de la palabra, nacen y son efectuados socialmente en muchos lugares, son cultivados por todos los pueblos como prácticas y discursos de autoconstitución del sujeto social y cultural, y son el resultado de una potencialidad del ser humano contextualizada como ser social, el cual adquiere diversas formas de expresión, trasmisión, conceptualización, institucionalización y también de resistencia y cambio.

Lo anterior le plantea al sujeto moderno occidental un diálogo abierto a las diferentes determinaciones del ser que exponen las “diferentes acuñaciones del mismo articuladas en las culturas” (Picotti, 1996, p. 115), y que son la evidencia de la vida de su constitución ontológicamente pluralista en el mundo. Para el caso del pensamiento ambiental, se trata también de pensar las vías para ir más allá del dualismo cartesiano que abstrae toda otredad (ser vivo no humano y ser no vivo) en el relato de una *res extensa* pasiva e infinitamente manipulable: el proyecto cartesiano como modernidad, entendido como la consolidación de lo que Edgar Morin llama un paradigma epistemológico de simplificación, occidentalocéntrico y monocultural, con su correspondiente ontología dualista y ética antropocéntrica.

Este paradigma científico-técnico “de simplificación”, emergido en la modernidad occidental y anclado a las operaciones mutilantes de “disyunción, reducción y abstracción” (Morin, 1995, p. 29), proyecta sobre la otredad, a decir de Jonas (1995), “el ideal baconiano del dominio de la naturaleza a través de la ciencia y la técnica” (p. 233), ya sea esta alteridad la *res extensa* cartesiana o la *physis*, pero también el ser vivo no humano maquinizado o el ser vivo humano excluido de las atribuciones universalizantes de razón y fe occidentales. Ante esto, las ontologías no binarias y relacionales, persiguiendo desestabilizar esta noción de naturaleza como recurso, convencional y hegemónica, desplazan el énfasis desde estados y sustancias a procesos e interdependencias entre seres, y mueven la atención a las diversas formas existentes de objetivación epistémica (Serna y del Cairo, 2016, p. 194).

La tarea de una auténtica relación intercultural y ecológica requiere, por tanto, de rupturas con los hábitos curriculares e institucionales educativos, con los dogmas epistemológicos de las ciencias oficializadas, no con una talante antioccidental que desacredite por completo los indudables logros de las ciencias modernas, sino para una reconfiguración paradigmática del saber que, siguiendo ideas de Fernet-Betancourt, ponga a Occidente en su lugar, no como el lugar privilegiado y universalizante de todo conocimiento y de toda pedagogía, sino como un lugar de ciertas posibilidades de conocimiento y de pedagogía. En palabras de Santiago Castro-Gómez (2007):

Cuando decimos que es necesario ir “más allá” de las categorías de análisis y de las disciplinas modernas, no es porque haya que negarlas, ni porque estas tengan que ser “rebasadas” por algo “mejor”. Hablamos, más bien, de una ampliación del campo de visibilidad abierto por la ciencia occidental moderna, dado que ésta fue incapaz de abrirse a dominios prohibidos, como las emociones, la intimidad, el sentido común, los conocimientos ancestrales y la corporalidad. (p. 90) Sugiere Agamben (2011) que la fase del desarrollo del capitalismo en la que vivimos puede ser caracterizada “como una gigantesca acumulación y proliferación de dispositivos” (p. 258) para el diseño e implementación de estrategias de control disciplinario sobre lo humano y lo social. Por esto, volviendo de alguna manera a las citas con las que abrimos este texto, el papel jugado en la crisis ambiental del actual modelo civilizatorio por parte de una institución central —como la universidad— en la producción y estabilización de subjetividades y en su incorporación certificada al marco prescrito de distribución cultural y de riqueza que “experimentan los individuos internados en las instituciones sociales mediadas por el poder y configuradas por la Modernidad” (Urraco-Solanilla y Nogales-Bermejo, 2013, p. 165) no puede ser obviado.

No puede ser obviado, también, porque esta función reproductiva del capitalismo epistémico es también una modalidad de producción del medio ambiente (*environment-making revolution*) como naturaleza puesta a disposición para su explotación que no tiene precedentes desde la revolución neolítica (Wedekind y Milanez, 2017, p. 109). La crisis planetaria ya es actual, no una promesa, y “la culpa la tiene en parte el mundo académico (...). Todos estos problemas globales han surgido porque algunos de nosotros hemos adquirido poderes sin precedentes para actuar sin adquirir la capacidad de actuar con sabiduría” (Maxwell, 2013, p. 77).

El paradigma ecológico de otra universidad posible

Sugiere David W. Orr (2004), comentando la relación que la educación universitaria puede haber tenido con la construcción de subjetividades cultas pero depredadoras, que la “educación superior ha sido en gran medida modelada en la dirección de extender al máximo la dominación humana. En esta misión la inteligencia humana pudiera haber tomado el camino equivocado” (p. 11).

Las reformas que la universidad ecológica exige, si la reforma quiere ser democrática, radical y emancipadora, y si quiere evitar que la universidad siga siendo más parte del problema que de la solución, han de promover y protagonizar replanteamientos epistemológicos que fundamenten científica y éticamente nuevos modelos de relación del ser humano con su entorno que contribuyan al equilibrio y la justicia social. Si las universidades en sociedades democráticas aceptan el imperativo de construir ciudadanía o, más bien, el de formar íntegramente al estudiante para construirse críticamente (individual y colectivamente) como ciudadano, entonces la ciudadanía ecológica es la posición de transformación política que “nos obliga a repensar las concepciones tradicionales sobre la ciudadanía” (Dobson, 2005, p. 48).

Las propuestas de una “ecología de saberes” (de Sousa, 2010b), una “ecología integral” (Mickey et al., 2017), una “ecosofía” o “ecología generalizada” (Guattari, 1996) o una “correlación y ecologización” (Latour, 2013) son, entre otras, posiciones radicales que plantean formas de entender el proceso de conocimiento que van más allá de la abstracción dualista cartesiana, la agresividad tecno-científica baconiana contra el medio, la tradicional separación de las dos culturas humanidades/ciencias y la hiperespecialización académica.

La ecología asume aquí la posición de base paradigmática, no solo ecológica en el sentido restringido de una disciplina de las ciencias naturales, sino fundamentalmente epistemológica, que implica una reconstrucción del saber mediante aproximaciones inter y transdisciplinarias e inter y transculturales, y que no olvida las dependencias y los entrelazamientos políticos, morales y económicos del conocimiento con sus entornos a diversas escalas territoriales. Quizá, la ecología pueda constituirse —como lo fue la matemática para las ciencias clásicas— como el fundamento paradigmático de los saberes particulares o el modelo operativo y formal de las otras ciencias. En definitiva, y como resume Guattari (1996), “la ecología ambiental, tal y como existe en la actualidad, no ha hecho, pienso yo, más que esbozar y prefigurar la ecología generalizada (...) que tendrá como finalidad descentrar radicalmente las luchas sociales y las maneras de asumir su propia psique” (p. 50).

Desde esta concepción integral o compleja, ya no es la ecología, o no lo es únicamente, la última ciencia profesionalizada (Roszak, 1985, p. 93), sino una propuesta abierta y desterritorializada que, desde una perspectiva metacientífica, trata de conducir los saberes especializados hacia sus propios límites disciplinares tanto para superarlos en conjunciones estratégicas y sistémicas con otros, como contextualizarlos en las interdependencias, determinaciones y sobredeterminaciones del ambiente material y cultural concreto. Consecuentemente, este movimiento trata de hacer desaprender a los saberes convencionales el dualismo científico tradicional en el que se forjaron, y con él la constitución del sujeto moderno que los hizo posible y al que hicieron posible. La ecología, sugiere de nuevo Guattari (1996), “debería dejar de estar ligada a la imagen de una pequeña minoría de amantes de la naturaleza o de especialistas titulados. La ecología cuestiona el conjunto de la subjetividad” (p. 50). La Ecología es la *scienza nuova* que, tras la desarticulación de la “esquizofrénica de dicotomía cartesiana” (Morin, 1995, p. 83), es la “única que trata de integrar mente y materia dentro de algún paradigma sensato” (Roszak, 1985, p. 93).

Esto sugiere el difícil trance, que encuentra una multitud de obstáculos desde las inercias colonialistas, ecocidas y epistemicidas occidental, no desde renunciar a los indudables logros de especialización de la ciencia moderna, sino de convertir su tradición en un interlocutor más dentro de un diálogo intercultural de tradiciones epistémicas del saber y del saber-hacer, de modo que el saber occidental y la universidad que lo socializa como modelo educativo hegemónico no estarían ni investidos por un privilegiado acceso a la verdad ni por una privilegiada capacidad interpretativa de los otros interlocutores y contextos.

Si, como reconoce la Unesco, “las universidades están llamadas a desempeñar una función de liderazgo en el desarrollo de formas de educación interdisciplinarias, transdisciplinarias y éticamente orientadas, a fin de idear soluciones para los problemas

vinculados al desarrollo sostenible” (Aznar et al., 2014, p. 135), este liderazgo ha de colocar el privilegio orientativo que le es concedido a la institución universitaria al servicio de, valiéndonos de una expresión de Sachs (1980), “estimular nuestra imaginación social concreta” (p. 720). Es decir, el propio liderazgo ha de ser redefinido y reconstruido discursivamente en “el espacio público privilegiado para la discusión abierta y crítica que constituye” (de Sousa, 2010b, p. 70) la universidad, dando cuenta, mediante discusiones ejemplarmente democráticas, de ese diálogo mutuamente enriquecedor que recupere para la parcialidad del saber universitario otros modelos de relación del ser humano consigo mismo y con su entorno.

El proyecto utópico transformador hacia una universidad ecológica habría de buscar que estos saberes “ligados a tradiciones ancestrales, vinculados a la corporalidad, a los sentidos y a la organicidad empiecen a ganar legitimidad y puedan ser tenidos como pares iguales en un diálogo de saberes” (Castro-Gómez, 2007, p. 89). En definitiva, este sería un tipo de relaciones en el que se haga improbable que la naturaleza y el hombre sigan siendo explotados por el hombre. El movimiento de desjerarquización del saber no puede anclarse seriamente en la institución y transformarla sin una desjerarquización de los usos de gobernanza que se dirija a la democratización interna y externa de los mecanismos de toma de decisiones como respuesta participativa a la presión ciudadana por incorporar a la agenda de investigación y docencia temas de interés social y ambiental.

La visión del campus como un espacio de reapropiación material y simbólica del espacio para vivir y conocer —en y desde él— prácticas saludablemente ambientales “reconectando humanos y ciudades con la biosfera” implica el desafiante riesgo, nos dicen Colding y Barthel (2017), de poner sobre la mesa asuntos importantes institucionales y de gobernanza, por lo que “es fundamental en tal desarrollo asegurarse de que las materias académicas tradicionales no sean reemplazadas por otras más ‘populistas’, lo que amenaza la libertad y la integridad académicas” (p. 5).

Habría que tener presente siempre que la “popularización” que temen estos autores fue la condición de posibilidad del movimiento ecologista surgido de movilizaciones de base que, en alianza con activistas de otras luchas de emancipación, pusieron en entredicho los modelos dominantes de ciencia y poder, y que es precisamente la transformación de los currículos y de los intereses investigativos dominantes hacia otros más “populares” uno de los compromisos esenciales a través de los cuales la universidad puede pensar en una auténtica transición ecológica democrática. Dicen Berisso y Giuliano (2015) que

la responsabilidad de la educación y de la universidad tiene el rostro que le dé nuestro propio compromiso. O sea que hablamos de nuestro compromiso con un proyecto alternativo que clausure por fin una educación que, en el fondo, sigue perpetuando los hábitos coloniales y con ellos nuestra subordinación al sistema epistemológico hegemónico. (p. 142)

Solo este compromiso democrático y dialogante puede contribuir a evitar que los conocimientos vernáculos sean nuevamente caricaturizados o folklorizados, convertidos en

objeto de ciencia etnológica y no respetados como sujetos del saber y del gestionar sus propios territorios, evitando así que las poblaciones sean impedidas de participar en los debates sobre cómo habría que definir el bien común del planeta (Brand y Görg, 2002, p. 63).

Plantear estrategias de base que permitan la inclusión y el fortalecimiento de la presencia en la universidad de grupos locales y representantes de las epistemologías no dominantes en lo que Boff (2014) llama un “ir-y-venir fecundo entre pensamiento universitario y saber popular” (párr. 10). Estas estrategias y prácticas son indispensables para el intercambio y la interpenetración de intereses, creatividades y visiones críticas que sirvan “para la creación de comunidades epistémicas más amplias que conviert[an] a la universidad en un espacio público de interconocimiento donde los ciudadanos y los grupos sociales pueden intervenir sin la posición exclusiva de aprendices” (de Sousa, 2010b, p. 50).

La instalación en los campus universitarios de infraestructuras y equipamientos de tecnología verde, relacionados con el ahorro de recursos y las energías renovables, la reutilización y el reciclaje, el riego con aguas residuales, la ambientalización del campus con ajardinamientos de especies autóctonas, la creación y preservación de áreas biodiversas en las zonas verdes, y la promoción de la agricultura y ganadería ecológica locales, entre otras muchas acciones posibles, son medidas indispensables para recrear vínculos del estudiante (y de todo usuario de una universidad idealmente abierta a todos) con un modo de vida respetuoso con el entorno. Sin embargo, como venimos diciendo, estas resultan insuficientes e, incluso, contraproducentes si únicamente responden al mandato burocrático del desarrollo sostenible en su versión débil y cuantificable en *rankings* y no se insertan en un amplio compromiso de revolución epistémica y en un ambicioso programa de reeducación ética y política del sujeto, quien habría de transformarse de sujeto neoliberal a sujeto ecológico (Manghi, 2009).

Retomando el aliento de la educación ambiental, la cual “nunca ha dejado de posicionarse como una práctica pedagógica y social contrahegemónica —y, tal vez por ello, del todo necesaria—, orientada a un mejor desarrollo de la Humanidad” (Cartea y Caride, 2006, p. 115), pudiéramos apuntar a la “Cultura gaiana” (Riechman, 2020) como el objetivo realista y a la vez utópico de una universidad democrática, radical y ecológica, que, por ser tal, está todavía por hacerse. Una universidad ecológica, para acabar parafraseando a Foucault, sobre la que por ahora no puede decirse lo que de ella se piensa, sino aquello sobre lo que quizá habría que preguntarse si no valdría la pena ser pensado⁸.

Referencias

Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26(73), 249-264.

⁸ Foucault (2012) finaliza una entrevista contestada por escrito sobre Poderes y estrategias agregando la siguiente nota: “Estas preguntas me fueron planteadas por escrito. He contestado de la misma manera, pero improvisando y sin cambiar prácticamente nada a la primera redacción. Y esto no porque crea en las virtudes de la espontaneidad, sino para dejarles un carácter problemático y voluntariamente incierto, a las afirmaciones avanzadas. Lo que digo en esta entrevista no es «lo que yo pienso», sino lo que a menudo me pregunto si no podría pensarse”. (2012, p. 123)

Alba Hidalgo, D. (2017). Hacia una fundamentación de la sostenibilidad en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73, 15-34. <https://doi.org/10.35362/rie730197>

Arditi, B. (1995). Rastreado lo político. *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)*, 87, 333-351.

Aznar Minguet, P., Ull, M., Piñero, A. y Martínez-Agut, M. (2014). La sostenibilidad en formación universitaria: desafíos y oportunidades. *Educación XX1*, 17(1), 133-158. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10708>

Barnett, R. (2013). Imagining the University [Imaginando la Universidad]. *International Higher Education*, 71, 6-8. <https://doi.org/10.6017/ihe.2013.71.6085>

Bensaid, D. (2004). *Cambiar el mundo*. Público.

Berisso, D. y Giuliano, F. (2015). La educación como práctica de convivialidad. Una conversación intercultural con Raúl Fornet-Betancourt. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 3(1), 139-151.

Boff, L. (2014, 17 de marzo). *La gestación del pueblo brasileiro, la universidad y el saber popular*. Leonardo Boff. <https://leonardoboff.org/2014/03/17/la-gestacion-del-pueblo-brasilero-la-universidad-y-el-saber-popular-2/>

Borón, A. (2006). Las ciencias sociales en la era neoliberal: entre la academia y el pensamiento crítico. *Tareas*, 122, 45-73.

Brand, U. y Görg, C. (2002). ¿“Globalización sostenible”? Desarrollo sostenible como pegamento para el montón de cristales trizados del neoliberalismo. *Ambiente & Sociedade*, 5(2), 45-71. <https://doi.org/10.1590/S1414-753X2003000200004>

Brunner, J. J. (2009). La Universidad, sus derechos e incierto futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 77-102. <https://doi.org/10.35362/rie490675>

Campillo, A. (2015). La universidad en la sociedad global. *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, 52, 15-42. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2015.052.01>

Carrasco González, A. (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.

Castelao-Huerta, I. (2021). Investigaciones sobre los efectos de la neoliberalización de la educación superior pública en América Latina. *Educação e Pesquisa*, 47, 1-24. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202147232882>

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

Colding, J. y Barthel, S. (2017). The Role of University Campuses in Reconnecting Humans to the Biosphere [El papel de los campus universitarios en la reconexión del ser humano con la biosfera]. *Sustainability*, 9(12), 1-13. <https://doi.org/10.3390/su9122349>

Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. (2020, 16 de junio). *Más del 98 % de las universidades españolas cuentan con un presupuesto específico para impulsar el Desarrollo Sostenible*. CRUE Universidades españolas. <https://www.crue.org/2020/06/mas-del-98-de-las-universidades-espanolas-cuentan-con-un-presupuesto-especifico-para-impulsar-el-desarrollo-sostenible/>

Descalzo, J. M. (1985). *Razones para la alegría. (Cuaderno de apuntes II)*. Sociedad de Educación Atenas.

Díez Gutiérrez, E. J. (2018). Universidad e investigación para el bien común: la función social de la Universidad. *Aula Abierta*, 47(4), 395-402. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.4.2018.395-402>

Dobson, A. (2005). Ciudadanía ecológica. *Isegoría*, 32, 47-62. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2005.i32.437>

Fernández Buey, F. (2005). Filosofía de la sostenibilidad. *Gaceta Sindical: reflexión y debate*, 6, 17-32.

Fernández Mora, V. J., García Moro, F. J. y Gadea, W. F. (2021). Universidad y sostenibilidad. Límites y posibilidades de cambio social. *RESU. Revista de la Educación Superior*, 50(199), 1-26.

Foucault, M. (2012). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Alianza.

Fornet-Betancourt, R. (2000). *Interculturalidad y Globalización. Ejercicios de crítica filosófica intercultural en el contexto de la globalización neoliberal*. IKO/DEI.

Fornet-Betancourt, R. (2004). *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. Consorcio Intercultural.

González Ferreras, J. M. y Wagenaar, R. (Coords.). (2009). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Universidad de Deusto.

- Guattari, F. (1996). *Las tres ecologías*. Pre-Textos.
www.arteuna.com/talleres/lab/ediciones/FelixGuattariLastresecologas.pdf
- Hoffman, S. G. (2012). Academic Capitalism [Capitalismo académico]. *Contexts*, 11(4), 12-13. <https://doi.org/10.1177/1536504212466325>
- Jackson, P. (2007). De Estocolmo a Kyoto: Breve historia del cambio climático. *Crónica ONU*, 44(2). <https://www.un.org/es/chronicle/article/de-estocolmo-kyotobreve-historia-del-cambio-climatico>
- Jonas, H. (1995). *El principio de la responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Herder.
- Lander, E. (1999). ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. *Estudios Latinoamericanos*, 7(12-13), 25-46. <https://doi.org/10.22201/cela.24484946e.1999.12-13.52369>
- Latour, B. (2013). *Cogitamus. Seis cartas sobre las humanidades científicas*. Paidós. <https://doi.org/10.3917/dec.latou.2014.01>
- Le Grange, L. (2020). Sustainability Higher Education in the Context of Bearn's University of Beauty [Educación Superior sostenible en el contexto de la Universidad de la Belleza de Bearn]. *Sustainability*, 12(24), 1-9. <https://doi.org/10.3390/su122410533>
- Ley orgánica 4/2007. Por la que se modifica la Ley orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. 12 de abril de 2007. BOE 89 del 13 de abril de 2007.
- Manghi, S. (2009). *Il soggetto ecologico di Edgar Morin* [El Sujeto ecológico de Edgar Morin]. Erickson.
- Maxwell, N. (2013). From knowledge to wisdom: assessment and prospects after three decades [Del conocimiento a la sabiduría: balance y perspectivas después de tres décadas]. *Integral Review*, 9(2), 75-113.
- Meira Cartea, P. A. y Caride Gómez, J. A. (2006). La geometría de la Educación para el desarrollo sostenible, o la imposibilidad de una nueva cultura ambiental. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41, 103-116.
- Mickey, S., Kelly, S. y Robbert, A. (2017). *The variety of integral ecologies* [La variedad de las ecologías integrales]. State University of New York Press.
- Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Morin, E. (2003). Reformemos la reforma de la universidad. En E. R. Ciurana (Coord.). *Educación, universidad y sociedad en la era planetaria* (pp. 33-36). Universidad de Valladolid.

Naredo, J. M. (2004). Sobre el origen, el uso y el contenido del término sostenible. *Cuadernos de investigación urbanística*, 41, 7-18.

Ordorika Sacristán, I. (2012). Tareas pendientes de la política en educación superior y la importancia de reafirmar la visión progresista de la autonomía universitaria en el contexto actual. *Perfiles Educativos*, 34, 176-180.

Organización de las Naciones Unidas. (1973). *Informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre El Medio Humano*.

Orr, D. W. (2004). *Earth in Mind. On Education, Environment, and the Human Prospect* [La Tierra en Mente. Sobre educación, medio ambiente y perspectivas humanas]. Island Press.

Perron, W. (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). Asociación Alexander von Humboldt de España y Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.

Picotti, D. V. (1996). Hacia un pensar intercultural. *Revista de Filosofía Latinoamericana y Ciencias Sociales*, 21, 111-122.

Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente. (1975). *La Carta de Belgrado: un marco general para la educación ambiental*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000017772_spa

Riechmann, J. (2020, 23 de noviembre). *Contra el insondable nihilismo que prevalece, precisamos una cultura gaiana*. Ctxt. Contexto y acción.
<https://ctxt.es/es/20201101/Firmas/34194/Jorge-Riechmann-dobladillo-medioambiente-cambio-climatico.htm>

Roszak, Th. (1985). *Persona/Planeta. Hacia un nuevo paradigma ecológico*. Kairós.

Ruíz Serna, D. y del Cairo, C. (2016). Los debates del giro ontológico en torno al naturalismo moderno. *Revista de Estudios Sociales*, 55, 193-204.
<https://doi.org/10.7440/res55.2016.13>

Sachs, I. (1980). Ecodesarrollo. Concepto, aplicación, implicaciones. *Comercio Exterior*, 30(7), 718-725.

de Sousa Santos, B. (2010a). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.

de Sousa Santos, B. (2010b). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Trilce.

Tornero Gómez, T., Sadhwani Alonso, J. y Mato Carrodeguas, M. (2017). Sostenibilidad y Educación Ambiental en las universidades. *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 26, 89-103. <https://doi.org/10.20420/ElGuiniguada.2017.139>

Tulloch L. y Neilson, D. (2014). The Neoliberalisation of Sustainability [La neoliberalización de la sostenibilidad]. *Citizenship, Social and Economics Education*, 13(1), 26-38. <https://doi.org/10.2304/csee.2014.13.1.26>

Universidad de Valencia. (2013). Decreto 45/2013. *Estatutos de la Universitat de València*. DOGV 2-4-2013.

Universidad de Valladolid. (2020). Acuerdo 111/2020. *Estatutos de la Universidad de Valladolid*. BOCYL 269 del 31 de diciembre y BOE 19 del 22 de enero.

Urraco-Solanilla, M. y Nogales-Bermejo, G. (2013). Michel Foucault: El funcionamiento de la institución escolar propio de la Modernidad. *Anduli. Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 12, 153-167. <https://doi.org/10.12795/anduli.2013.i12.09>

Vilalta, J. M. (Dir.). (2015). *La rendición de cuentas de las Universidades a la sociedad*. Aneca.

Villa Pacheco, B. (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.

Wallerstein, I. (2012). *El capitalismo histórico*. Siglo XXI editores.

Wittrock, B. (1991). ¿Dinosaurios o delfines? Origen y desarrollo de la universidad orientada a la investigación. *Revista de Educación*, 296, 73-97.

Wedekind, J. y Milanez, F. (2017). Del Capitaloceno a una nueva política ontológica. *Ecología política*, 53, 108-110.

Zabala, I. y García, M. (2008). Historia de la Educación Ambiental desde su discusión y análisis en los congresos internacionales. *Revista de Investigación*, 63, 201-218.