

# El sentido de la transformación universitaria en una perspectiva de ecología social

Francisco Javier Velasco Páez

## Resumen

Nos debatimos en una crisis civilizatoria global que se manifiesta en perturbaciones y dislocaciones profundas en múltiples órdenes (económico, político, social, ético, etc.) y afecta también a los patrones hegemónicos de conocimiento. La crisis tiene también un correlato y una dimensión ambiental planetaria que pone en riesgo las condiciones de realización y perpetuación de la vida en toda la biosfera. En ese contexto han emergido múltiples llamados a cuestionar la concepción del quehacer científico-tecnológico definido en términos de actividades autónomas y neutras, poniendo en evidencia su imposición y sentido imperial-colonial a través de una institucionalidad, parte de la cual es universitaria, que reproduce relaciones de control y dominación sobre los seres humanos y el mundo natural

En el marco de las respuestas a la crisis ambiental han aparecido en todo el mundo nuevos campos y políticas de conocimiento, inherentes a cuerpos de creencias, instituciones y prácticas determinadas, que tienen que ver con relaciones sociedad-naturaleza y formas sociales de apropiación de la naturaleza. En nuestra región, a un “conservacionismo” inicial lo sucedió la difusión e instalación en el ámbito universitario de las formas de conocimiento ambiental hegemónicas que se configuraron en torno a la idea de sostenibilidad, manteniendo en general una visión antropocéntrica, eurocéntrica, positivista y patriarcal que reconoce sólo superficialmente los límites ecológicos con los que se topa el estilo de vida dominante. Como alternativa se propone una transformación estructural universitaria que sea capaz de promover el reconocimiento dialógico de nuestras identidades ecosociales por parte de individuos, grupos y colectivos. Más allá de poner en evidencia la destrucción progresiva del ambiente y sus formas de vida, la universidad tiene por delante la urgente tarea de contribuir a alertarnos sobre el hecho de que nuestras sociedades y el mundo en general están ante unas circunstancias catastróficas que deben superarse desde la raíz, dando un salto civilizatorio cualitativo. Esto implica la formación para la creación de sociedades ecológicas, que supriman todas las formas de dominación, que nutran culturas de convivencia en las que los seres humanos tengan diversas y equilibradas posibilidades materiales de alcanzar su realización plena, sin apelar a la explotación y sometimiento de la Naturaleza, en su interés por obtener mejores medios de subsistencia. Que reconozcan los derechos de la Naturaleza a coexistir y coevolucionar en el mundo humano<sup>1</sup>.

*Palabras claves:* Crisis ambiental, transformaciones estructurales, educación universitaria, ética planetaria.

## Abstract

### THE SENSE OF UNIVERSITY TRANSFORMATION FROM A SOCIAL ECOLOGY PERSPECTIVE

We are wrestling with a global civilizing crisis, which manifests itself through deep disruptions and dislocations at multiple levels (economic, political, social, ethic, etc.) and likewise affects the hegemonic patterns

of knowledge. This crisis has also a counterpart and a planetary environmental dimension that risk the conditions of fulfillment and perpetuation of life in the biosphere. Within this context, there have been many attempts to question the scientific and technological pursuits, defined in terms of neutral and autonomous activities, highlighting its imposition and imperialist-colonialist sense through institutionalism, part of which is given by universities. This imposition reproduces relations of control and domination over human beings and the natural world.

Within the context of answers to the environmental crisis, many fields and policies of knowledge have sprouted, all inherent to bodies of beliefs, institutions and specific practices related to the society-nature relationship and social forms of nature appropriation. In our region, an initial “conservationism” was followed by the diffusion and establishment of hegemonic environmental knowledge in the academic field, configured around the idea of sustainability while generally keeping an anthropocentric, eurocentric, positivist, patriarchal vision that barely recognizes the ecologic limits of the dominant lifestyle. There is an alternative: a university structural transformation, capable of promoting the dialogical recognition of our eco-social identities as individuals and groups. Beyond attempting to expose the progressive destruction of the environment and its forms of life, the university has the urgent task of alerting us on the fact that our societies and the world in general are facing catastrophic circumstances, which must be attacked from the base, taking a qualitative civilizing leap. This includes education for a creation of ecologic societies that suppress all kinds of domination, and nurture cohabitation cultures where human beings have diverse and equivalent material possibilities of reaching their self-fulfillment without appealing to exploitation and submission of Nature, in their interest to obtain better sustenance. That they recognize the right of Nature to coexist and coevolution in the human world.

*Key words:* Environmental crisis, structural transformations, university education, planetary ethics

### **Crisis civilizatoria y crisis ambiental.**

Nuestro sistema-mundo se debate en una crisis civilizatoria global que se manifiesta en perturbaciones y dislocaciones profundas en múltiples órdenes que afectan severamente a las sociedades humanas y la naturaleza. La crisis financiera, económica, política, social, ética, es también una crisis de los patrones hegemónicos de conocimiento que definían a occidente como la civilización del progreso y partían de la fe ciega en las bondades de la ciencia y la tecnología que nos conferían, en apariencia, un enorme poder sobre la naturaleza y el rumbo de la historia social, con éxitos que han proporcionado a las humanos enormes volúmenes de variados bienes materiales, poderosas herramientas, sofisticados medios de transporte y comunicación, etc. Esos patrones se han visto desmentidos por terribles acontecimientos y calamitosos procesos que han estremecido al mundo en el siglo XX y lo que va del XXI, desencadenando críticas acerbas del racionalismo-positivismo imperante en la

producción de conocimientos. Igualmente han emergido múltiples llamados a cuestionar la concepción del quehacer científico-tecnológico definido en términos de actividades autónomas y neutras, poniendo en evidencia su imposición y sentido imperial-colonial a través de una institucionalidad (siendo parte de ella la universitaria) que reproduce relaciones de control y dominación sobre los seres humanos y el mundo natural. La perpetuación de esta visión que representa el universo y el ser humano como sistemas mecánicos, deteniéndose en entidades específicas, en componentes aislados, separando al ser humano de la naturaleza y colocándolo por encima de ella, ha proporcionado riqueza y poder a algunos, pero desplazando las energías físicas y morales hacia estados de desequilibrio económico, social y político cada vez más acentuados, ha condicionado el despliegue de un vasto proyecto tecnológico de dominación que busca eliminar el “ruido”, la alteridad, los aspectos que nos incomodan y apropiarnos de los que, de

acuerdo a una ilusión reductora, nos permitirán alcanzar seguridad, bienestar y placer.

Esos desequilibrios y la propia crisis civilizatoria tienen también un correlato y una dimensión ambiental en la que la globalidad de los patrones dominantes de relación entre sociedad y naturaleza ocupa un lugar central. Esa crisis se manifiesta a escala planetaria en cambio climático, reducción masiva de la diversidad biológica, destrucción sin precedentes de las fuentes de agua, avance marcado de la desertización, desaparición acelerada de bosques y selvas, contaminación creciente de los bienes más esenciales (suelos, cuerpos de agua, espacio, aire), proliferación indiscriminada de organismos genéticamente modificados entre otros, poniendo en riesgo las condiciones de realización y perpetuación de la vida en toda la biosfera y socavando de manera particularmente dramática las relaciones de subsistencia de las comunidades locales. En los países latinoamericanos se ha desatado una nueva oleada de recolonización, reprimarización y extractivismo, que confina las economías de nuestros países al papel de productores de materias primas para el mercado mundial, incrementando notablemente la destrucción del patrimonio ecológico local y regional, generando y exacerbando múltiples conflictos socioambientales desde México hasta la Patagonia, y contribuyendo de manera peligrosamente sustantiva a la crisis socioambiental global.

### **El tema ambiental en los intentos de recuperación discursiva y política de los poderes dominantes.**

Desde comienzos de los años sesenta empezaron a tomar cuerpo, con cierta fuerza, muchas acciones sociales y políticas destinadas a hacer frente a los problemas ambientales tales como incendios, deforestación, sequía, inundaciones, uso desmedido de los suelos, contaminación atmosférica, etc. Pero no fue sino en la década de los setenta del siglo pasado cuando se inició un proceso gradual de incorporación del tema ambiental al debate político y social, a las políticas de Estado y la agenda de relaciones geopolíticas en el plano internacional. Los aportes del llamado

“Club de Roma” y su crítica al crecimiento fueron determinantes en este sentido, marcando el comienzo de un proceso más o menos lento y prolongado en el que se pueden identificar ciertos hitos como la Conferencia de la Naciones Unidas sobre Ambiente Humano (Estocolmo, 1972), la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Ambiente y Desarrollo, mejor conocida como la Cumbre de la Tierra (Río de Janeiro, 1992) y la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Sostenible (Johannesburgo, 2002) que fueron seguidas de diversos foros en todo el mundo y dieron origen a esquemas de referencia normativa y una institucionalidad ambiental. Durante algún tiempo movimientos sociales diversos y movimientos ecologistas fueron los principales protagonistas de ese proceso enarbolando banderas a favor de la diversidad cultural, la democracia y la autogestión, denunciando los estragos ambientales causados por el *desarrollo*, criticando la degradación de las condiciones de vida urbana, cuestionando las formas dominantes de producción alimentaria y generación de energía, impulsando el boicot de compañías y corporaciones responsables de destrucción ambiental, organizando la acción directa con importante resonancia mediática. Estas acciones conformaron un importante aunque, a veces, ingenuo cuestionamiento de formas de apropiación de la naturaleza asociadas a la idea occidental de progreso. Dicha crítica incluyó también a las estructuras y formas de producción del conocimiento dominante. En este marco el interés por lo ambiental pasó a expresar una preocupación cada vez más generalizada. De manera progresiva en diferentes latitudes surgieron grupos y movimientos, órganos de los estados que hicieron de los problemas ambientales su objeto de principal atención.

Con los cambios ocurridos en el contexto ideológico, socio-político y geopolítico internacional, poco a poco la ecología se fue convirtiendo en una suerte de comodín, de recurso utilizable por parte del cualquier estilo de pensamiento (Mires, 1990: 9). De esta manera, en la medida en que se fueron creando condiciones para dar impulso a un capitalismo de nuevo tipo con nuevas modalidades de dominación, una suerte de *capitalismo verde* comenzó a

considerarse entre las opciones de la élite global. En el contexto neoliberal y posteriormente en el de la crisis mundial, el radicalismo ecologista que enfrentaba al sistema de dominación fue en gran medida desplazado por un *ambientalismo* que se limitaba a proponer estrategias de supervivencia al *status quo* del capitalismo transnacional. Las banderas de la ecología fueron a parar a las manos de agencias multilaterales, gobiernos desarrollistas y liberales de variado signo, corporaciones multinacionales y empresas de comunicación masiva, actores todos con una gran responsabilidad en la eclosión de la crisis actual. Esta transferencia operó a través de procesos de asepsia ideológica y semántica que eliminaron los contenidos de crítica radical en el discurso ecológico y los reformularon como conocimiento técnico, experto, y apolítico. Gran parte del ecologismo se transformó así en una cruzada por el manejo eficiente de los recursos naturales y el “capital natural” en un propósito de gestión ambiental que respondía a estrategias gerenciales y tecno-burocráticas. A partir de la Cumbre de Río en 1992, con el entronizamiento del concepto de desarrollo sostenible y la aprobación de la Agenda 21, el discurso neoliberal se propone borrar la contradicción entre ambiente y crecimiento, dejando a un lado la idea de que los problemas ambientales son consecuencia de la acumulación de capital y proponiendo medidas de control y prevención ambiental en consonancia con políticas de liberalización y desregulación de la economía. Con esto se enmarca claramente la idea de sostenibilidad entre referentes relativos a la racionalidad del mercado y se reconvierte el sentido crítico del concepto de ambiente propio de las años setenta en un voluntarismo que induce una estrategia de simulación y perversión para tratar de reconciliar lo irreconciliable (Charkiewicz, 2019) (Leff, 2000) (Sachs, 1993). El concepto de desarrollo sostenible y la noción derivada de sostenibilidad se instituyeron de esta manera para orientar y legitimar los debates y discusiones sobre el ambiente.

En la denominada Conferencia Río +20 (2012), la consideración de los límites sociales y ecológicos del crecimiento económico es eliminada de la agenda de discusión oficial. Se da así un paso más en el proceso de domesticación hegemónica del

ambientalismo. De allí en adelante las estrategias de capitalización de la naturaleza colonizan con más fuerza los discursos oficiales de la política, la legislación, la normativa y la educación. Más adelante la crisis abre paso a una re-politización de lo ecológico que refiere a la institucionalidad ambiental conformada en las décadas anteriores y los cuerpos de conocimiento que se le relacionan. Como a pesar de todo, la capitalización de la naturaleza siguió generando múltiples expresiones de resistencia y denuncia, e intentos de desenmascaramiento de la concertación neoliberal con relación a la noción de sostenibilidad, en el contexto de la crisis actual se configura una nueva estrategia del capitalismo global en torno a la Iniciativa de Economía Verde promovida por el Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), la cual propone alcanzar mejoras en el bienestar humano y la equidad social, minimizando de manera simultánea los riesgos ambientales y la escasez ecológica, teniendo como base el manejo de los recursos naturales que ofrece importantes posibilidades económicas (Steiner, 2010). Este nuevo ropaje “ecológico” del capitalismo transnacional soslaya el análisis de los factores que dan origen a la crisis ambiental, así como las desigualdades que marcan el sistema económico mundial. Con este telón de fondo se publicitan y promueven expresiones ambiguas tales como *negocios verdes, empleos verdes, consumo verde, inversiones verdes, crecimiento sostenible, energías verdes, tecnología amistosa con el ambiente, agricultura orgánica, ecoetiquetado*, etc., en un esfuerzo de legitimación y relanzamiento del capitalismo en crisis con un motor de crecimiento “ambientalista” que busca asegurar con innovaciones en la regulación una nueva fase de acumulación. Se trata, ni más ni menos, de un dispositivo de maquillaje “ecológico” que encubre el hecho de que, a pesar de todas las declaraciones, tratados, convenios y agendas que se presentan como vías para la solución de la crisis ambiental, las políticas estatales, la acción de las agencias internacionales y el curso de la economía capitalista transnacional ignoran en lo fundamental los escalofriantes escenarios ecológicos que confrontamos en el corto y el mediano plazo, y las escasas posibilidades de

supervivencia humana en el largo plazo en un escenario de devastación acelerada de los bienes comunitarios del planeta y la humanidad. Escamotean los múltiples argumentos que demuestran con solidez y rigurosidad la imposibilidad de sostenibilidad del orden dominante.

En términos generales, América Latina permaneció durante algún tiempo rezagada en cuanto a la incorporación de la ecología a los espacios de la cultura, la educación, la política. En la primera mitad de la década de los setenta se organizaron grupos, asociaciones, sociedades científicas y organizaciones ambientalistas. En el segundo lustro de ese decenio se dio inicio a una progresiva puesta en escena de instituciones oficiales especializadas en el tema ambiental (ministerios, oficinas, agencias, etc.) que se plantearon resguardar y promover la calidad ambiental como un bien público con regulaciones normativas y actuaciones punitivas (García, 1991) (Florit y Olivieri, 1995). Este desarrollo se consolida en los años noventa. En esa misma década, en la cúspide de la onda neoliberal, aparecen organizaciones que proclaman un ambientalismo de mercado que sustentaba su accionar en el supuesto de que la combinación de la apropiación privada de los bienes ambientales con las presiones de los consumidores “verdes” protegen de manera más eficiente el ambiente (Florit y Olivieri, 1995).

Por otro lado, y en parte como evolución y convergencia de algunas de las organizaciones aparecidas a inicios de los setenta, se conformó una suerte de ambientalismo comunitario, opuesto a las lógicas del desarrollo y el progreso, al despilfarro productivista y la destrucción de los bienes comunitarios y las formas de vida local (Florit y Olivieri: 1995). Con el acompañamiento de algunos intelectuales ubicados en corrientes críticas del pensamiento y estableciendo convergencias y alianzas con pueblos y comunidades indígenas y campesinas, y otros actores sociales diversos, esta vertiente del ambientalismo latinoamericano ha participado en el rescate y revitalización de un conocimiento ambiental que pudiéramos llamar periférico en la medida en que ha sido soslayado o marginado por las políticas y el conocimiento ambiental

hegemónico. Igualmente ha estado involucrado en la formulación de propuestas civilizatorias alternativas en procesos de lucha social que han en cierto modo ecologizado espacios de crítica y acción contrahegemónica (Acosta, 2009) (Ceceña, 2010) (Svampa, 2011).

## **El ambientalismo y la educación universitaria.**

La expansión del ambientalismo tuvo también como consecuencia la aparición en todo el mundo de nuevos campos de conocimiento, múltiples disciplinas académicas e instituciones educativas (entre ellas muchas de educación universitaria) que se han propuesto integrar temas y visiones ecológicas en sus programas de estudio, prácticas de investigación y actividades de relación con el entorno socio-comunitario. Se diseñaron políticas de conocimiento ambiental, vale decir políticas de conocimiento que tienen que ver con relaciones sociedad-naturaleza, formas sociales de apropiación de la naturaleza que involucran entre otras cosas aspectos económicos (producción y consumo), trabajo, servicios públicos (transporte, provisión de agua y energía), urbanismo y vivienda, entre otros. Estas políticas, como lo apunta (Brand, 2010:139), son inherentes a cuerpos de creencias, instituciones y prácticas determinadas.

El abordaje inicial del tema ambiental en nuestra región se limitó mayormente a cátedras y laboratorios de instituciones especializadas (universidades, facultades de ciencias, centros de investigación científica), al campo de las llamadas ciencias naturales y ciencias puras, así como a entidades estatales, ligadas a las políticas agrícolas y la provisión de servicios de salud y agua potable a través de políticas y programas de “conservacionistas”, a veces ligadas al trabajo de sociedades científicas especializadas. Otras disciplinas como la geografía, la demografía, el urbanismo, la ingeniería, la educación, la sociología, la antropología y la educación le concedieron progresivamente también una importancia al estudio de lo ambiental (García, 1991:32). De allí sigue la difusión e instalación en el ámbito universitario de las formas de conocimiento ambiental hegemónicas que se

configuraron en torno a la idea de sostenibilidad, proceso que estuvo influenciado por corrientes internacionales que enfatizaron objetivos relativos a los procesos de globalización (Aranguren et Al, 1999) (Álvarez, 2004). Esto ha operado a la par del proceso de propagación y legitimación de las políticas ambientales de sostenibilidad llevadas a cabo por numerosos estudios e investigaciones, artículos y otras publicaciones, congresos, conferencias, seminarios y discursos, ONGs, medios de comunicación y corporaciones privadas (Brand, 2010).

No podemos dejar de reconocer que, posteriormente, con la ampliación extrabiológica del interés por lo ambiental, en la esfera universitaria se empezaron a llevar a cabo algunos intentos (a contracorriente) de promover el denominado pensamiento holístico y crear currículos más flexibles. Esto incluye experiencias teórico-metodológicas interesantes y estimulantes que refieren al pensamiento sistémico, los patrones asociativos y los principios organizativos (Álvarez et Al, 1999) (Pardo, 1998). Sin embargo, la mayor parte de esos enfoques remiten en última instancia a la hegemonía del método científico racional que busca un principio básico, un patrón inequívoco del orden que sostiene a la realidad socioambiental, el cual, a su vez, fundamenta procesos de socialización de conocimientos ambientales que responden a intereses productivistas (de economía de mercado y/o controlada por aparatos burocrático-estatales) y que son considerados en sus significaciones meramente operativas e instrumentales. A esto podemos sumar la división absoluta, y tramposa entre lo clásico y lo moderno, lo cartesiano y lo holístico. Con avances y retrocesos, nos encontramos de esta manera con propuestas educativas que están impregnadas de estos aspectos que se ocultan y disimulan muchas veces en una maraña de objetivos bien intencionados. No es que no se comprenda con estas propuestas de abordar el estudio del ambiente que se trata de complejidades y procesos que se dan en un universo amplio, espeso, voluminoso, sino que el modo de interpretar estas complejidades y procesos, la elaboración de sus representaciones, la manera de configurar la teoría, sigue estando en un plano bidimensional,

crucado por oposiciones y diferenciaciones dualistas.

Hoy por hoy nuestras universidades siguen en su mayoría ancladas en el antropocentrismo, el positivismo, el eurocentrismo y el patriarcalismo, son centros de reproducción de conocimientos que rinden culto a modelos obsoletos en los que se contempla el saber separado de relaciones orgánicas con nuestra diversidad sexual, epistémica, cultural y ecológica. Siguen predominado en ellas patrones educativos cartesianos y tecnicistas que impiden a la función educativa transmitir y recrear sistemas de valores, percepciones e ideas integrales y críticas en torno a la noción de ambiente. Se trata de una educación que se centra en ocupaciones utilitarias y pragmáticas ofreciendo un conocimiento útil para la manipulación de la naturaleza, lo cual, a su vez, conduce a la manipulación de las personas. En la mayoría de los centros universitarios de nuestra región se reconocen retóricamente y superficialmente los límites ecológicos con los que se topa el estilo de vida dominante (y esto incluye la transferencia de sentido que afectó a la ecología en otras esferas). Sin embargo su producción y reproducción de conocimientos está mediatizada por visiones que responden a los intereses estatales y transnacionales hegemónicos que buscan, no sólo apropiarse de los bienes naturales y comunitarios para convertirlos en mercancías, sino también re-construir la Naturaleza a imagen y semejanza del capital (O'Connor, 2002: 33).

### **Ecologización y transformación estructural de las universidades.**

Cuanto más nos topamos con las diversidades, las complejidades y los entramados de una realidad sujeta al cambio, más comprobamos que las instituciones, las nociones y los instrumentos conceptuales que creemos rigurosos y objetivos, y que utilizamos para simbolizar o modelar, son insuficientes y generan efectos opuestos a los que se desea obtener. Ciertamente también lo fueron en otras épocas, no obstante sus implicaciones se han hecho evidentes en la actualidad. Esas consecuencias comprenden desde la ingestión de medicinas que “curan” parcial y puntualmente ciertas enfermedades o problemas de salud, pero que dan lugar a otros, hasta la extinción acelerada

de especies cuando destruimos bosques y selvas para ampliar la frontera agrícola.

Nos situamos en una encrucijada de posibilidades históricas que nos obliga a enfrentar con una perspectiva de emancipación la crisis del pensamiento y las políticas de conocimiento hegemónicas, para reformular y repensar las prácticas de la racionalidad científico tecnológica de la modernidad eurocéntrica y antropocéntrica en la educación universitaria y el conjunto del quehacer social, para facilitar la re-conexión seres humanos-naturaleza dejando de entender al humano como sujeto dominador, visualizándolo como parte integral y orgánica del mundo natural (obviamente tomando en cuenta su especificidad socio-cultural que no es natural). Esto incluye la necesidad de generar cambios profundos, paradigmáticos en el campo educativo, inventando con nuevos bríos la construcción del pensamiento en y con los educandos y los docentes, con las comunidades y las organizaciones sociales. Pero estos cambios no se reducen a meras ideas filosóficas sino que se inscriben en prácticas cotidianas que se institucionalizan, forman parte de las escuelas, facultades, departamentos, centros de investigación, así como de la dinámica académica y social de quienes hacen vida en esos espacios institucionales (Porto Goncalves, 2000: 16). En esa medida corresponden a actores y sujetos sociales que asumen a través de un proceso instituyente, en un momento o época determinada, el protagonismo de esas instituciones.

La solución a la crisis civilizatoria en general y a la crisis ambiental en particular pasa, entre otras cosas, por abordar la incorporación de referentes ecológicos en la toma de decisiones que dan base a las políticas públicas y las acciones y emprendimientos colectivos, reconociendo que las consecuencias ambientales de la manera cómo las personas y las sociedades humanas se relacionan con su entorno para aprovechar su patrimonio y sus potencialidades, tiene que ver con los procesos educativos, de socialización e internalización de valores. Tenemos necesidad de dirigir la imaginación dialéctica hacia el surgimiento de una contracultura a favor de nuevas instituciones para delimitar las funciones del Estado, la política, la economía, la sociedad y la educación.

La realidad educativa, como hoy se presenta, no deja de ser un gran desafío para la mayoría de los profesores e investigadores universitarios demasiado habituados a trabajar con lo previsible y lo estable, con certezas y verdades. En este marco les resulta difícil comprender la incertidumbre, la indeterminación, la no-linealidad, acostumbrarse a la idea del caos (donde el orden hace parte del desorden). Esta no-linealidad procesal pone en evidencia la existencia de dinámicas desencontradas, se expresa como una constatación de que existen situaciones de bifurcación y de fluctuación en las más variadas circunstancias de la vida. En un período de la historia en el que lo seguro, lo homogéneo, y lo separado, se rezagan y diluyen crecientemente, necesitamos una institución universitaria lo suficientemente versátil y amplia como para entrar en sintonía con lo cambiante, lo heterogéneo, lo indeterminado y lo interconectado. Para la universidad, tradicionalmente especializada en graduar técnicos y profesionales condicionados para actuar cada uno por su lado, en crear antagonismos entre lo diferente, esto supone una ruptura radical proclive a la confluencia de la academia con saberes populares, objetivos, subjetivos, materiales, ecológicos, biológicos, psicológicos, espirituales, individuales y colectivos. Partiendo de una consciencia emergente más amplia y perspicaz, y con el concurso de concepciones holísticas con mayor claridad epistemológica, con orientaciones metodológicas apropiadas y con un accionar coordinado y conveniente, todavía podemos restañar las heridas ocasionadas a la urdimbre de la existencia, aún estamos a tiempo de sintonizar la educación universitaria con los esfuerzos por crear una nueva civilización resultante de múltiples emancipaciones complementarias e inherentes a los procesos evolutivos de la vida.

Teniendo en cuenta que la propia imaginación ha experimentado un grave proceso de esterilización, se hace más apremiante aún despojar al pensamiento universitario de cualquier clase de dogmatismo, enfrentar con talento, soltura y creatividad el dominio despótico de la racionalidad instrumental para rehacer la(s) sociedad(es) humanas desde una perspectiva

ecológica que implique tener presente los alcances de los conocimientos, las prácticas y su concreción institucional en su acepción interna, y la influencia del contexto o entorno donde se gesta y se hace presente. A nuestro juicio esa mirada ecológica permitiría a la comunidad académica (profesores, investigadores, estudiantes) confrontar sus postulados verosímiles con una realidad que no les es ajena. En consecuencia, la aptitud de contextualizar tiende a generar un pensamiento “ecologizante” en el sentido de que ubica todo acontecimiento, información o conocimiento en un vínculo muy estrecho con el medio (social, cultural, económico, político y ecológico), no hace otra cosa que situar un evento en su contexto e induce a ver cómo éste cambia al contexto o cómo lo ilumina de manera diferente, tal y como lo señala Edgar Morin (1999). Poseer una mirada ecológica, permite asumir la educación como una forma de comprender la construcción del conocimiento unido a la vida cotidiana del sujeto; ya que por más que el académico quiera dar sus explicaciones o comprensiones distanciadas, sin una base en el mundo de la cotidianidad, no podrá hacerlo, por cuanto sus explicaciones no tendrían vitalidad ni sensibilidad; su propia esencialidad humana lo convida, o más bien lo consume y lo lleva a explicar y comprender que sus planteamientos sistemáticos y coherentes tienen como principio que funda una racionalidad sazónada con el sueño, la capacidad de asombro, el deseo de descubrir y de hacer de sus utopías algo posible y concreto. No obstante, la ecologización de la universidad no debe suponer la configuración de un nuevo dogmatismo, lo que Héctor Alimonda (2002, 9) denomina la reintroducción de nuevos dispositivos despóticos de enunciación que conducirían a una cristalización hegemónica del ecologismo a la manera del economicismo.

La transformación estructural universitaria que vislumbramos tiene que ver con una trascendencia, una creación que sea capaz de proponer el reconocimiento de nuestras identidades ecosociales por parte de individuos, grupos y colectivos en un diálogo constante con la naturaleza y la sociedad. Partiendo de la revalorización de la diversidad cultural articulada que, con componentes tradicionales e innovadores

se asocia a una gran variedad de ecosistemas y a una vasta biodiversidad en nuestro continente (Velasco, 2004), nuestras universidades pueden volcar su mirada hacia América Latina y el Caribe, contribuyendo a la apropiación integral y efectiva del tema ambiental en la academia y la sociedad.

La ecología, entendida como el estudio del *Oikos*, del hogar primordial, la tierra, se caracteriza por configurar los ecosistemas en su complejidad y la complejidad de los ecosistemas, comprendidos como procesos y ciclos de vida diferenciados, pero, integrados e interrelacionados, complementarios y en perpetua auto-organización, desplazando sus dinámicas recurrentes en esa composición convulsiva entre azar y necesidad. De la misma manera, podemos pensar una ecología que conciba ecosistemas sociales en su complejidad, pluralidad y multiplicidad, en estrecha y permanente relación con la Naturaleza.

En este contexto y en lo que respecta al sentido de la transformación universitaria al cual apostamos, nos situamos en una perspectiva y en un enfoque integrador y contextual para el que no existe una práctica social (y esto incluye a la práctica educativa) que sea diferente de una práctica ambiental (Bookchin, 2000) (Evia y Gudynas, 1993). Partimos entonces de una perspectiva de ecología social que promueve una visión transformadora y reconstructiva de la existencia ecosocial en un marco de democracia directa y política comunal, que se proyecta hacia la configuración de un mundo que reharmoniza las comunidades humanas con el mundo natural, al tiempo que celebra la diversidad, la creatividad y la libertad. Esta alternativa propone una participación profunda y reflexiva que obliga a reconocer y confrontar el inter-juego de poderes y por lo tanto de jerarquías, involucrando desde la investigación hasta la acción. Se sitúa en una vía de integración de la práctica de la ciencia, el uso de la tecnología y la expresión de valores humanos. Pero también acude a múltiples cuerpos de conocimiento en su propósito de diseñar actividades que conducen a comportamientos sociales dignos y sensibles que muestran una conciencia de responsabilidades ecosociales. Considera que el contexto para la acción y la subsecuente reflexión crítica sobre las

implicaciones de esas acciones necesitan incluir la relación del actor con el entorno natural, el escenario cultural, su historia, los aspectos organizativos y una comprensión de las restricciones y las posibilidades planteadas por los procesos cognitivos. Teniendo esto en cuenta y dado que, como lo señala Luis Bigott (2010:105), las reformas de los sistemas de enseñanza son primeramente problemas políticos a los cuales se subordinan y asocian problemas técnicos, los cambios que se generen en la universidad partiendo de esta visión, deben asociarse también al planteamiento de que los problemas ambientales tienen todos raíces sociales y políticas.

En este orden de ideas, la propuesta de transformación universitaria que planteamos busca desechar el énfasis en la acumulación de conocimientos parciales, fragmentarios, inconexos, hiperespecializados, para avanzar en la dirección del aprendizaje de la aprehensión (Ramírez, 2010:130) disponiendo conocimientos en torno a un eje global, con proyección estratégica, orientado por principios de auto-organización, unidad en la diversidad, y relación sistémica entre los componentes particulares y el todo. En todo esto resulta vital la reinterpretación del proceso educativo universitario en la perspectiva de su entendimiento como ámbito de múltiples cruces, relaciones y síntesis que derivan de lo social, lo político, lo económico, lo cultural y lo ecológico, en realidades concretas, particulares, de confluencia de saberes, escuelas de pensamiento y escuelas de vida. En un sentido más extenso el cambio debe apuntar a una contribución significativa a la enseñanza de la vida, que sin prescindir de lo formal, la ciencia, los contenidos y metodologías propios de lo técnico y las formas de producción, incorpore de manera decisiva lo relacional en toda su vasta expresión. Para ello, es preciso crear centros de educación universitaria que ofrezcan una visión de la ciencia y la tecnología que toma partido por la forja renovadora de la conciencia individual, social y política, abriendo espacios a la comprensión de los procesos creativos que ocurren en la sociedad y la naturaleza, a la integración de la vida humana en la coevolución con todas las manifestaciones de vida. Esta tarea debe formar parte medular de una

intención expresa y de una estrategia contra-hegemónica destinadas a ir generando voluntades socio-políticas que garanticen a futuro la presencia humana en el planeta en un marco de convivencia ecosocial.

El compromiso con la importancia fundamental de la experiencia de vida cotidiana, en tanto que constituyente básico del proceso educativo, debe ser consistente con una propuesta de transformación universitaria inspirada en los principios y postulados que venimos esbozando. De esta forma la actuación individual en el mundo puede ser vista como la experiencia primaria; la manera como esta experiencia es entonces interpretada y adquiere sentido deriva de esta experiencia esencial en la medida en que el actor refleja y proyecta sobre sí lo que ha ocurrido. El acto de reflexión representa la verdadera médula del proceso educacional, y cuando se vincula al mundo de la experiencia configura un emprendimiento muy satisfactorio y excitante. De cualquier modo los procesos educativos universitarios deben desarrollar no sólo conocimientos, sino también valores y actitudes, tales como la solidaridad, el respeto, la tolerancia. A ellos podemos sumar los principios ecosistémicos de unidad en la diversidad, cooperación, ayuda mutua y espontaneidad que se traducen no sólo en beneficio del individuo, sino que además, si este es autónomo y con una identidad definida, será capaz de intervenir en la realización consciente y autogestionada de toda una comunidad, considerando sus flujos, ciclos, procesos, configurando los paisajes de estas dinámicas, que suponen asociaciones singulares, como acontecimientos que se abren a múltiples posibilidades y realizaciones.

Aquí no nos referimos a lo ecológico como una “enseñanza”, a algo que se transfiere del docente al estudiante, perdiendo este último la virtud originaria de ser un individuo independiente y a la vez conectado. Tampoco pretendemos afianzarnos a la tradición educativa universitaria basada en la creencia de que el conocimiento útil descansa en el análisis de datos y, por razones prácticas, podemos ignorar el hecho de que este análisis pudiera no ser objetivo y depender de nuestro marco perceptivo que tiende a consistir en modelos más bien simplistas tales como las

correlaciones y las linealidades tipo causa-efecto. No negamos los beneficios aportados por las prácticas educativas universitarias tradicionales, pero tampoco deberíamos obviar la creciente crisis de confianza que emerge con relación a sus efectos colaterales no deseados. Tampoco queremos prescindir de la racionalidad por el hecho de afirmar que nuestras habilidades para dar explicaciones científicas constituyen un medio importante más no el único necesario para construir y recrear una sociedad y un mundo mejor. Sin embargo creemos que la nueva universidad debe ampliar y diversificar la acción racional en la docencia, la investigación y la interacción socio-comunitaria como fundamento para el diseño que tiene que ver con lo que nuestras acciones generan y cómo esa serie de invenciones influyen nuestras acciones futuras. Esto debe ser complementado con una apertura de la institución universitaria hacia las problemáticas ecosociales del entorno, estableciendo espacios de comunicación bidireccional y multidireccional con el exterior. Esto implica bien claro que la universidad debe a su vez elaborar propuestas socioambientales desde sus competencias y acompañar la elaboración de otras por parte de diversos actores, para dar también sus aportes.

En el presente tenemos acceso a una extensa y variada información proveniente de numerosos pueblos, cosmovisiones, culturas y civilizaciones. El momento es propicio para que en lugar de la globalización y su hegemónico discurso que subordina, margina y empobrece, construyamos relaciones dialógicas, incluyentes y trascendentes en el universo de las diversidades. Con esta plataforma las universidades pueden acompañar transiciones estatales que transfieran a instituciones técnicas y a la democracia participativa gran parte de las tareas y gestiones, monopolizadas por el Estado, quitándole poder a la clase política y potenciando la gestión social y a la gestión comunitaria. El recorrido del punto de partida ecológico, emancipador y descolonizador, hacia el devenir de la sociedad integral, comunitaria, democrática, pluri-diversa, mundial, va depender de la co-creación y la co-efectuación multilingüe y multicultural participativa de las sociedades, de los pueblos y de las comunidades.

En este camino la universidad puede acompañar procesos de lucha socio-ambiental incidiendo de manera dialógica y efectiva en el reforzamiento de grupos y fuerzas de cambio, creando espacios de intercambio intelectual y de práctica concreta en torno a problemas y propósitos de democracia y justicia ambiental, con una reflexión que permita darle un carácter más comprensivo a los derechos humanos y el sentido de ciudadanía. Cabe para este propósito considerar el aporte de lo que Ana Esther Ceceña ha denominado “corredores epistemológicos” (2010:86-87), que surgen de espacios de lucha en los que se están perfilando nuevos imaginarios, nuevos horizontes y prácticas de emancipación, que revalorizan las relaciones intersubjetivas, que cuestionan lo político, lo social, lo reproductivo, la vida cotidiana y su relación con otros seres vivos, problematizando los modos de uso de los territorios, las formas de creación de vida en comunidad y sus relaciones de poder, las relaciones con la Naturaleza, proponiendo nuevas formas de existencia socio-ambiental, de relaciones sociales con lo vivo y a lo interno de toda la trama de la vida. Un ejemplo de ello lo constituyen las propuestas, aún incipientes, de Sumak Kawsay y Suma Qamaña en algunos países andinos, así como las experiencias de vida colectiva de los zapatistas mexicanos con su idea de un mundo donde caben todos los mundos, de vida digna sin sumisiones ni dependencias.

Bajo estas premisas, el trabajo de cambio estructural de la universidad debe asumir entonces que hay que estudiar la institución desde sus imaginarios, no sólo desde los imaginarios oficiales sino desde los imaginarios sociales, de la gente. Para ello es menester preguntarse cómo percibe la gente a la universidad, cómo la perciben sus empleados, profesores y estudiantes, cómo la perciben los grupos y comunidades objeto de sus proyectos. Conviene interrogarnos además sobre cuál es la armazón de estos sentidos, qué nos indica la asignación de valores a la universidad por parte de la sociedad, y cómo se parcela la sociedad, el ambiente y la universidad en estos imaginarios. Por nuestra parte creemos que hay que concebir a la universidad en sus posibilidades de pluralidad, llegando a comprenderla como composición y combinación de múltiples

universidades posibles, que responde también a diversas realidades sociales y ecológicas. En este proceso abogamos por una concepción filosófica y unas prácticas pedagógicas y didácticas que permitan la participación de los alumnos y las comunidades; debe ser autogestionaria y comprometerse con la transformación social emancipadora; trabajar por proyectos que conduzcan al mejoramiento de las condiciones de vida, y volver la mirada sobre un currículo flexible e integrado que propicie situaciones de aprendizaje vinculadas a la resolución de problemas. Para lograrlo deberá indagar simultáneamente la realidad ecológica y social del entorno para mejorarla y cambiarla en la medida en que adelanta los procesos de investigación; tiene que formar futuros docentes, profesionales y ciudadanos integrales, reflexivos, independientes, críticos, auto-críticos y creativos, que aporten iniciativas y soluciones y/o faciliten la emergencia de ellas en los diferentes ámbitos ecosociales en los que actúen.

Dado que el estímulo generado por el cuerpo docente y estudiantes en interacción con otros estudiantes sólo puede desencadenar respuestas sin determinar lo que será aprendido, creemos que los programas educativos de la universidad en transformación deben concentrarse en crear un ambiente que favorezca la vivencia trascendente y la reflexión rigurosa. De esta manera, las experiencias promovidas pueden ser capaces de proveer oportunidades para la adquisición de aptitudes, competencias y destrezas que incrementen la satisfacción derivada del hacer del estudiante en el dominio particular que está siendo trabajado en cualquier momento. Esto requiere impulsar la formación y re-formación de docentes con el criterio de aprender-desaprendiendo, para detentar conocimientos y habilidades con los cuales puedan crear y recrear saberes sobre la realidad ambiental y sus problemas en un proceso dialéctico de acción-reflexión. Hablamos de docentes articuladores de distintos saberes y disciplinas que actúen como facilitadores y animadores no neutrales de procesos educativos instituyentes, imbricados en la acción colectiva y organizada de todos aquellos y aquellas que se vean afectados de manera real o potencial por problemas ambientales.

La transformación universitaria a la que aspiramos debe apuntar hacia el diseño consciente de espacios conviviales interconectados para el encuentro de mentes, mentalidades y racionalidades, que inviten al encuentro con las otredades y las variadas experiencias de vida colectiva e individual, a generar conjuntamente resultados y creaciones que expresen la validez aceptada de varias cosmovisiones, diversos puntos de vista, evitando el dominio de unos sobre otros. Esa educación universitaria que planteamos se pone en escena en la interacción, por cuanto no se halla en la estructura de un pensamiento interno, sino también en la intersubjetividad, en las interacciones con los(as) otros(as); es decir que resulta de una reflexión y una práctica compartida. Los cuestionamientos de los otros, las concordancias y discordancias, son motivos que mueven al sujeto a reflexionar; estas reflexiones, se evidencian en lo público y en lo privado, en la convivencia, en el colectivo, en la comunidad académica. En este sentido la contribución cardinal del conocimiento no debe a nuestro juicio remitirse fundamentalmente a la sofisticación intelectual de las teorías o a los beneficios de la tecnología, sino a su poder de revelar las inagotables tramas de la vida y, más significativamente, de explicar y crear nuevas maravillas y misterios, ingredientes necesarios para devolver a nuestras existencias el sentido de la esperanza y de pertenencia jubilosa a una vasta constelación social y ecológica.

Más allá de poner en evidencia la destrucción progresiva del ambiente y sus formas de vida, esta educación universitaria tiene por delante la urgente tarea de contribuir al reconocimiento de que nuestras sociedades y el mundo en general están ante unas circunstancias catastróficas que deben superarse desde la raíz, abriendo brechas en el sistema dominante, dando un salto civilizatorio cualitativo en el que la ciencia y la tecnología, aunque pueden dar aportes, se resultan insuficientes. Esto implica la formación para la creación de sociedades ecológicas, que supriman todas las formas de dominación de los seres humanos y de la Naturaleza, que nutran culturas de convivencia correspondientes a concepciones de lo social, la vida y el mundo, en las que los seres humanos tengan diversas y equilibradas

posibilidades materiales de alcanzar su realización plena, sin apelar a la explotación y sometimiento de la Naturaleza, en su interés por obtener mejores medios de subsistencia. Que reconozcan los derechos de la Naturaleza a coexistir y coevolucionar en el mundo humano

La nueva universidad debe poner de relieve las interrelaciones, las leyes y las simetrías dinámicas de los componentes del ambiente, tomar como referente epistémico la imprevisibilidad de los fenómenos naturales y la íntima relación existente entre el ser y el devenir, el orden y el desorden (Spavieri, 1998), acogerse a una cosmovisión que se desprende de conceptos tradicionales de tiempo y naturaleza, de la idea de una eternidad lineal y abrirse hacia una perspectiva según la cual la interacción y la transformación recrean el tiempo a cada instante con una naturaleza, a menudo inconstante y voluble, que no es salvaje ni fortuita sino que permite cooperar, que es campo propicio para la participación coevolutiva de las personas y la sociedades. Pensamos que debe también involucrarse en la búsqueda y construcción de nuevos epistemes, nuevas metodologías y enfoques a partir de las cuales se puedan diseñar y abordar estrategias de docencia, investigación e intervención de síntesis. Para responder a este desafío la transformación universitaria cuenta con la experiencia aún inconclusa de un amplio espectro de convergencias que viene ocurriendo entre disciplinas focalizadas en las interrelaciones que tienen lugar entre los fenómenos naturales y los sociales (Velasco, 2004).

En otro orden de ideas, pensamos que es necesario denunciar el hecho de que las políticas de conocimiento ambiental que derivan del concepto de desarrollo sostenible y sus extensiones a través de otros términos y nociones ambiguas asociadas (*economía verde, servicios ambientales, etc.*) se generan en matrices marcadas por desigualdades y exclusiones de orden étnico, de clase, político, económico y de género. En consecuencia es imprescindible reconocer que, en el marco del sistema de dominación, los grupos y actores sociales tienen un acceso diferencial al patrimonio natural, siendo algunos privilegiados mientras que otros se ven afectados por distintos grados de exclusión, al igual que por la marginación o

subordinación de sus formas particulares de relación con la naturaleza. Este trabajo requiere diversificar a lo interno de las universidades las comunidades de científicos, expertos y profesionales del ambiente con el propósito de contribuir a facilitar la emergencia de comunidades epistémicas abiertas y propensas al diálogo transdisciplinario e intercultural., en las que se debatan críticamente y pluralmente los reclamos de poder y legitimidad académica autoritarios y dogmáticos, visibilizando las estructuras epistémicas jerárquicas y opresivas que median a lo interno de esas instituciones y entre éstas y la sociedad, buscando su transformación. Esas comunidades las vemos como realidades inherentes a instituciones que no operen desde oficinas y cubículos en cuyos ámbitos se desconoce, tergiversa y/o manipula a favor del poder y la lógica dominante, que trascienden la exclusividad Estado-céntrica y se suman al torrente contra-hegemónico, propiciando la contribución fundamental de organizaciones y movimientos sociales-populares a las políticas y programas educativos de transformación entendidas como propuestas comprometidas con el ejercicio soberano y plural de la ciudadanía.

El complemento de todo esto puede verse en la construcción participativa políticas de conocimiento ambiental que problematicen las relaciones sociedad-naturaleza que predominan en la actualidad, poniendo en evidencia la construcción material y social de la crisis ecológica, así como sus intentos de “modernización” a través de formas novedosas y más reflexivas que acentúan la mercantilización de la Naturaleza mediante la maximización de la eficiencia en el uso de “recursos naturales” en condiciones de mercado. Parte importante de este objetivo debe combinarse además con la crítica e intención de transformación de las visiones y estructuras patriarcales anquilosadas en nuestras instituciones de educación universitaria, cuyos cambios estructurales deben incorporar los aportes de importantes experiencias locales y regionales en materia de enfoques de género aplicadas a campos como la agricultura, la silvicultura y el manejo del agua, entre otros, conformando plataformas de feminización de las

prácticas de investigación, docencia y trabajo socio-comunitario en el campo ambiental que tengan como ejes sensibilidades y equidad de género. Estas deben ser políticas del conocimiento que faciliten la convergencia de la ciencia con otras representaciones de verdad, que estimulen combinaciones capaces de estimular la imaginación y replantear la creación continua, la continua percepción de la unidad en todas las cosas y del todo en la parte a la hora de entender y relacionarnos entre nosotros y con la Naturaleza. Nos referimos además a políticas del conocimiento que se construyen alrededor de temas y problemas asumidos por los grupos sociales concretos con sus propios proyectos de vida, relativas a saberes que se elaboran haciendo uso de una pluralidad de métodos, de una postura intercultural.

Estas ideas se corresponden con una imagen de universidad asumida como un espacio relacional que se funda y despliega su hacer crítico-

transformador en torno al concepto de “ecología de los saberes” (De Souza Santos, 2006), una noción que orienta el pensamiento y la acción para la comprensión de la complejidad, que enfatiza las relaciones por encima de los acontecimientos y los elementos discretos.

Hablamos de una institución que persigue cuestionar y superar las distinciones tajantes entre seres humanos y naturaleza, de una universidad que ha dejado de estar subyugada social, cultural y cognoscitivamente por el colonialismo del poder, que reconoce la educación como un bien común, que se nutre de la sabiduría sistémica ecológica, de una institución cuya lógica cotidiana trasciende y supera las visiones y las prácticas educativas fundadas en el estado de conciencia fragmentaria y limitada, que invita simultáneamente a pensar en la gran representación y a impulsar la acción en pequeños ámbitos a través de caminos diversos y trascendentes ■

## Referencias bibliográficas:

- ACOSTA, Héctor (2009) "The rights of nature, new forms of citizenship and the Good Life- Echoes of the Constitución de Montecristi in Ecuador" en *CRITICAL CURRENTS*, No 6, Upsala, Octubre, pp. 108-112.
- \_\_\_\_\_ (2002) "Introducción: política, utopía, naturaleza" en Héctor Alimonda (comp.) *ECOLOGÍA POLÍTICA. Naturaleza, sociedad y utopía* CLACSO, Buenos Aires, pp. 7-14.
- ALVAREZ, Alejandro; ARANGUREN, Jesús; BRAVO, Esperanza; FEBRES CORDERO, María Elena; FERGUSSON, Alex y VELASCO, Francisco Javier "Educación Superior y Ambiente: compromiso de transversalidad hacia una ética para vivir de manera sostenible" en *EDUCACIÓN, PARTICIPACIÓN Y AMBIENTE*, año 3, No 9, MARN, Caracas, 1999.
- ALVAREZ, Alejandro (2004) PROGRAMA LATINOAMERICANO Y DEL CARIBE DE EDUCACIÓN AMBIENTAL EN EL MARCO DEL DESARROLLO SOSTENIBLE, *EDUCACIÓN, PARTICIPACIÓN Y AMBIENTE*, AÑO 8, No 17, MARN, Caracas.
- ARANGUREN, Jesús; FEBRES CORDERO, María Elena; LUQUE, Luis y VELASCO, Francisco Javier "La Educación Ambiental. Paradigma del Tercer Milenio" en *EDUCACIÓN, PARTICIPACIÓN Y AMBIENTE*, año 1, No 3, MARN, Caracas, 1997.
- BIGOTT, Luis Antonio (2010) **Hacia una pedagogía de la descolonización**, Fondo Editorial IPASME, Caracas.
- BOOKCHIN, Murray (2000) *La Ecología de la Libertad*. Móstoles. Nossa y Jara editores SL..
- BRAND, Ulrich "Sustainable development and ecological modernization -the limits to a hegemonic policy knowledge" en *INNOVATION. THE EUROPEAN JOURNAL OF SOCIAL SCIENCE RESEARCH*, Volumen 23, No 2, Junio de 2010, pp. 135-152.
- CECEÑA, Ana Esther (2010) "Pensar la vida y el futuro de otra manera" en Irene León (coord.) **Sumak Kawsay/Buen Vivir y cambios civilizatorios**, FEDAEPS, Quito, pp. 73-88.
- CHARKIEWICZ, Ewa (2009) "A feminist critique of the climate change discourse. From biopolitics to necropolis?" en *CRITICAL CURRENTS*, No 6, Octubre, pp. 18-25.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2006) **Renovar la teoría crítica y reinventarla emancipación social (encuentros en Buenos Aires)**. CLACSO, Buenos Aires.
- EVIA, Graciela y GUDYNAS, Eduardo (1999) **Ecología Social. Manual de metodologías para educadores populares**, Editorial Popular/OEI/Quinto Centenario, Madrid.
- FLORIT, Luciano y OLIVIERI, Alejandro (1995) "Ambientalismo latinoamericano" en *Ecología Política. Cuadernos de debate internacional*, No 10, ICARIA, Barcelona, diciembre, pp. 85-90.
- GARCÍA GUADILLA, María-Pilar (1991) "Crisis, Estado y Sociedad Civil: conflictos socio-ambientales en La Venezuela Post-Saudita" en María-Pilar García (coord.) **AMBIENTE, ESTADO Y SOCIEDAD**. Crisis y conflictos socio-ambientales en América Latina y Venezuela, Universidad Simón Bolívar/Centro de Estudios del Desarrollo (CENDES), Caracas, pp. 25-66.
- LEFF, Enrique (2000) "La capitalización de la naturaleza y las estrategias fatales de la sustentabilidad" en *EDUCACIÓN, PARTICIPACIÓN Y AMBIENTE*, No 11, año 4, MARN, Caracas, septiembre, pp. 2-6.
- MIRES, Fernando (1990) **EL DISCURSO DE LA NATURALEZA. Ecología y Política en América Latina**, Amerindia Estudios, Santiago de Chile.
- MORIN, Edgar (1999) **La Cabeza Bien Puesta. Repensar la Reforma. Reformar el Pensamiento**, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.
- O'CONNOR, James (2002) "¿Es posible el capitalismo sostenible?" en Héctor Alimonda (comp.) *ECOLOGÍA POLÍTICA. Naturaleza, sociedad y utopía* CLACSO, Buenos Aires, pp. 27-52.
- PARDO, Alberto (1998) "La Educación Ambiental No Formal como Ampliación del Espacio Educativo" en *EDUCACIÓN, PARTICIPACIÓN Y AMBIENTE*, año 2, No 8, MARN, Caracas, pp. 3-20.
- PORTO GONCALVES, Carlos Walter (2000) "Diálogo de diferentes matrices da racionalidade para além da crítica aos paradigmas em crise" en **Perspectivas interculturales de la educación ambiental, EDUCACIÓN, PARTICIPACIÓN Y AMBIENTE**, año 4, No 12, MARN, Caracas, noviembre, pp. 10-16.
- RAMÍREZ, René (2010) "La transición ecuatoriana hacia el Buen Vivir" en Irene León (coord.) **Sumak Kawsay/Buen Vivir y cambios civilizatorios**, FEDAEPS, Quito, pp. 125-142.
- SACHS, Wolfgang (1993) "Global Ecology and the Shadow of 'Development'?" en Wolfgang Sachs (ed.) **GLOBAL ECOLOGY. A New Arena of Political Conflict**, Zed Books, London & New Jersey, pp. 3-21.
- SPAVIERI, Gianfranco (1998) **LOS FRAGMENTOS DEL ARCOIRIS. El mito de la Física**, Consejo de Publicaciones, Universidad de Los Andes, Mérida.
- STEINER, Achim (2011) **Hacia una economía verde: guía para el desarrollo sostenible y la erradicación de la pobreza**, PNUMA.

SWAMPA, Maristela (2011) "Extractivismo neodesarrollista y movimientos sociales. ¿Un giro ecoterritorial hacia nuevas alternativas? En Miriam Lang y Dunia Mokrani (comp.) **Más Allá del Desarrollo**. Grupo Permanente de Trabajo sobre Alternativas al Desarrollo, Fundación Rosa Luxemburg/Ediciones Abya Yala-Universidad Politécnica Salesiana, Quito, pp. 185-218.

VELASCO, Francisco Javier (2004) "El ambiente en las ciencias sociales: el caso de la ecología social" en **THARSIS**,

Revista del Programa de Cooperación Interfacultades, Universidad Central de Venezuela, año 8, Vol. 5, Enero-Junio, pp. 71-84.

\_\_\_\_\_ (2004) "Globalización, desarrollo sustentable e identidad cultural" en Fander Falconí, Marcelo Hercowitz y Roldán Muradian (eds.) **Globalización y desarrollo en América Latina**, FLACSO Ecuador, Quito, pp. 49-62.

## Notas

<sup>1</sup> El presente artículo es una ampliación de la conferencia que, con el mismo título, fue presentada por el autor en el Coloquio Internacional "Nuevos Sentidos de la Transformación Universitaria" organizado por la Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez" y la Escuela Latinoamericana de Medicina "Salvador Allende". Este evento se desarrolló en la sede del CELARG (Caracas) entre el 7 y el 9 de noviembre de 2012.

## Francisco Javier Velasco Páez

PhD. en Estudios del Desarrollo por la Universidad Central de Venezuela (UCV), *Magister Scientiarum* en Planificación Urbana por la Mc Gill University y Licenciado en Antropología por la Universidad Central de Venezuela (UCV). Ha ejercido la docencia y la investigación en varias instituciones como la Universidad Central de Venezuela, la Universidad Bolivariana de Venezuela, en la cual ocupó el cargo de Director de Campo Académico de Ecología y Desarrollo Humano, y en la Escuela Venezolana de Planificación.

