

Artículo de Revisión Update

Reimaginar la Universidad: Reflexiones para una educación más justa, integradora y consciente

Reimagining the University: Reflections for a more just, inclusive and conscious education



Natalia Millán Acevedo ¹

✉ <https://orcid.org/0000-0001-8310-8532>

Universidad Complutense de Madrid UCM – Facultad de Ciencias Políticas y Sociología - Dpto. de Ciencia Política y Administración | Madrid – España | CP 28224

✉ nmillana@ucm.es

<http://doi.org/10.26423/rcpi.v13i1.815>

Páginas: 103 - 115

RESUMEN

El presente artículo aborda la importancia de la Universidad en la formación de una ciudadanía comprometida con la democracia, el desarrollo sostenible y la integración del ser, en un momento de crisis civilizatoria que parece demandar nuevos imaginarios que dan forma a las pedagogías universitarias. En este marco, la cosmovisión moderna e ilustrada -que ha supuesto una ontología racionalista y una epistemología de corte positivista- podría dar paso a una pluralidad de saberes donde los arquetipos integrativos dotan de un nuevo sentido a las prácticas orientadas a la construcción de un mundo más justo. En este marco, este trabajo propone partir de un paradigma innovador que incorpora tres procesos analíticos que, aunque en teoría son divergentes, arriban a conclusiones extremadamente similares: i) los postulados científicos derivados, principalmente, de la física cuántica y la neurociencia; ii) las doctrinas filosóficas para las transiciones ecosociales y, iii) los aportes principales de las doctrinas contemplativas. Sobre estas visiones se construye una ontología biocéntrica que se corresponde con una epistemología consciente de sus límites y sesgos que debe orientarse a la transdisciplinariedad. El artículo propone, así, procesos, dinámicas y reflexiones sobre nuevos caminos para una pedagogía innovadora en la educación universitaria que asuma la multidimensional del ser, la interrelacionalidad de todas las cosas y la necesidad de transformar a las personas y los mundos que construimos.

Palabras clave: ciudadanía crítica, transiciones ecosociales, epistemología crítica, ontología integrativa.

ABSTRACT

This article addresses the importance of the university in shaping a citizenry committed to democracy, sustainable development, and the integration of the self at a time of civilizational crisis that seems to demand new imaginaries that shape university pedagogies. In this context, the modern, enlightened worldview—which has led to a rationalist ontology and a positivist epistemology—could give way to a plurality of knowledge where integrative archetypes give new meaning to practices aimed at building a more just world. Within this framework, this work proposes to start from an innovative paradigm that incorporates three analytical processes which, although divergent in theory, arrive at extremely similar conclusions: i) scientific postulates derived mainly from quantum physics and neuroscience; ii) philosophical doctrines for eco-social transitions; and iii) the main contributions of contemplative doctrines. Based on these visions, a biocentric ontology is constructed that corresponds to an epistemology aware of its limits and biases, which must be oriented towards transdisciplinarity. The article thus proposes processes, dynamics, and reflections on new paths for innovative pedagogy in university education that embraces the multidimensionality of being, the interrelatedness of all things, and the need to transform people and the worlds we build.

Keywords: critical citizenship, eco-social transitions, critical epistemology, integrative ontology.

Recepción: 26 enero 2025 | Aprobación: 12 junio 2025 | Publicación: 27 junio 2025

¹ Doctora en Ciencias Políticas, por la Universidad Complutense de Madrid - España

INTRODUCCIÓN

Tras más de dos mil años de pensamiento científico y filosófico en Occidente, podemos afirmar que la manera en que se organiza y estructura el lenguaje, los valores, las ideas y las narrativas influye profundamente en cómo gestionamos nuestra realidad material (Wittgenstein, 2017, G. Escobar, 2007). Así, al reconocer el papel de los elementos intersubjetivos en la construcción de las dinámicas sociales, se hace evidente que el conocimiento —y las formas en que lo producimos y validamos— desempeña un papel clave en la creación y reproducción de estructuras de poder (Foucault, 1966). Por eso, los espacios donde se genera saber científico, como las universidades, las escuelas o los think tanks, son instituciones fundamentales para entender y transformar el mundo en que vivimos.

Adicionalmente, la humanidad está experimentando un proceso de tránsito por una multiplicidad de crisis solapadas que afectan los ámbitos económicos, políticos, sociales, democráticos y culturales; una crisis que, en su aspecto medioambiental está poniendo en cuestionamiento la propia supervivencia de la vida tal como la conocemos (IPPC, 2023). Y esta situación de crisis civilizatoria necesita de nuevas visiones, prácticas y pedagogías (GENE2050, 2022) para enfrentar retos e imaginar salidas a este momento crucial en la historia de la humanidad.

Siguiendo los postulados de las perspectivas críticas —como los decolonialismos, los ecofeminismos o las epistemologías del sur— el presente trabajo parte de la premisa de que en la universidad se reproducen estructuras ontológicas y epistemológicas heredadas de la modernidad que configuran una forma específica de concebir al sujeto, al conocimiento y a la educación. Desde una ontología que imagina al ser como un ente racional, individual y separado de la naturaleza se erige una epistemología disciplinadora y fragmentaria que ordena los saberes en función de lógicas mercantilistas, tecnocráticas y productivistas. Esta matriz de pensamiento, que ha permeado históricamente la configuración institucional y pedagógica universitaria, invisibiliza dimensiones esenciales de la experiencia humana como la emocionalidad, la corporalidad, la interdependencia y la trascendencia, limitando así el desarrollo de una educación integral y crítica.

Este artículo tiene como objetivo explorar teóricamente las posibilidades de una transformación profunda del ámbito universitario mediante la integración de enfoques críticos, contemplativos y científicos. El documento propone líneas de reflexión y procesos de transformación en la pedagogía universitaria a la luz de tres procesos analíticos que convergen en postulados integrativos y multidimensionales como son: i) las teorías críticas —decoloniales, ecofeministas y del buen vivir— incluidas las pedagogías críticas (Esteve, 2014); ii) los avances de los paradigmas

científicos contemporáneos (como la física cuántica, la neurociencia y la biología integrativa); iii) la apertura hacia nuevos paradigmas de la realidad basados en las doctrinas contemplativas.

La hipótesis central es que dicha articulación permite no solo cuestionar los marcos hegemónicos de producción de conocimiento, sino también cultivar formas de conciencia, vinculación y acción más integradas, capaces de responder a los desafíos complejos del mundo contemporáneo. No se trata de sustituir un paradigma por otro, reproduciendo de esta manera la disciplinariedad hegemónica sino, más precisamente, de abrir la reflexión hacia otras formas de conciencia. La metodología se basa en una revisión exhaustiva de fuentes secundarias, seleccionadas por su relevancia teórica, actualidad y diversidad disciplinar, abarcando trabajos en los campos de la teoría política, las filosofías ecosociales, la pedagogía crítica, la física cuántica, la neurociencia, la filosofía espiritual y los estudios posdesarrollistas. El análisis se articula en torno a categorías como ontología, epistemología y prácticas pedagógicas, ofreciendo un enfoque hermenéutico que pretende contribuir al debate académico sobre la reconfiguración del conocimiento y la educación en el contexto de la crisis civilizatoria actual.

En coherencia con este propósito, luego de esta introducción el cuerpo del artículo se estructura en cuatro secciones principales: en primer lugar, se examinan los postulados básicos de la ontología dominante que ha configurado históricamente una visión del ser humano centrada en la razón, la separación de la naturaleza y la competencia; en segundo término, se analiza cómo estas visiones ontológicas se traducen en una epistemología hegemónica que permea las prácticas docentes universitarias, consolidando un marco académico fragmentario, jerárquico y orientado a la productividad; la tercera sección propone un paradigma comprensivo que permita avanzar hacia una visión integradora del conocimiento, abierta a la pluralidad, la incertidumbre y la transformación; por último —y a partir de estas aperturas epistémicas— se plantea una propuesta de prácticas educativas orientadas tanto a deconstruir las hegemonías que configuran las subjetividades universitarias como a imaginar caminos alternativos para el desarrollo de una ciudadanía global crítica, consciente y comprometida con la justicia ecosocial. El artículo concluye con una reflexión sobre la necesidad de cultivar caminos educativos y políticos que sostengan una pedagogía crítica orientada a la emancipación personal y colectiva, al tiempo que promuevan un compromiso ético con el bien común, la protección de la vida y la transformación social. A partir de los hallazgos presentados, se sintetizan los principales aportes del estudio, subrayando cómo las estructuras ontológicas y epistemológicas hegemónicas restringen

el potencial emancipador de la universidad y cómo una apertura hacia enfoques integradores puede revitalizar la educación universitaria (UNESCO, 2015). Finalmente, se plantean algunas líneas futuras de investigación y acción, orientadas a profundizar en los vínculos entre conciencia, conocimiento y justicia, así como a explorar experiencias concretas de transformación pedagógica que encarnen los principios aquí propuestos.

1. Fundamentos para una transformación universitaria: ontología, epistemología y pedagogía crítica.

1.1. Configuraciones modernas del sujeto y del saber en la universidad actual

Teniendo en cuenta el marco conceptual y analítico basado en el epígrafe anterior, vamos a iniciar este análisis observando como algunas estructuras narrativas de la modernidad, aún en la actualidad, parecen organizar el sentido común y las formas en que las sociedades desarrollan sus actividades y políticas. Este elemento parece fundamental dado que el objeto de este trabajo es estudiar las potencialidades de transformación y emancipación en la Universidad y este ejercicio requiere reflexionar acerca de las estructuras hegemónicas que configuran las organizaciones sociales entre las que se encuentra la dinámica universitaria.

Lo primero a destacar es que la ontología dominante

de la modernidad imagina al ser como un sujeto racional (Descartes, 2010 [1637]), diferente y separado de la naturaleza (Bacon, 2022[1620]), en una existencia profundamente individual (Smith, 2011 [1776]) y con capacidades analíticas que le permite tomar decisiones valorativas de manera constante y automática (Kant, 2020 [1781]). Esta filosofía coloca al “hombre”¹, en un espacio central del desarrollo del mundo y, desde una aproximación que se pudiera considerar de soberbia antropocéntrica, se infiere que estos sujetos no sólo son las criaturas más evolucionadas del planeta sino como los dueños y dominadores del resto de especies que conforman esta tierra.

Esta visión del ser humano como homo rationale es completamente compatible con las estructuras mercantilistas, competitivas y productivistas propias de la era actual del capitalismo (Marcuse, 1968). La Figura 1 ilustra cómo esta ontología antropocéntrica y racional configura una identidad del ser que prioriza la mente por sobre otras dimensiones de la existencia. Además, esta figura expresa como el sistema económico dominante favorece una subjetividad dispuesta a adaptar sus ritmos, deseos y metabolismos a las exigencias del mercado, la competencia y la aceleración al tiempo que se niega su fragilidad e impermanencia. Como se analizará en las siguientes secciones, estas dinámicas tienen un impacto profundo en las prácticas, epistemologías y sentidos que se desarrollan en el contexto universitario (Álvarez-Hevia y Hernández-Castilla, 2021).



Figura 1. Una interpretación de la identidad del ser que se construye desde la ontología antropocéntrica y racional de la modernidad.

Antes de concluir este epígrafe, y en tanto se parte desde una epistemología crítica, parece necesario matizar las cuestiones que aquí se han planteado. En este sentido, la apreciación de que Occidente ha desarrollado un saber racional, dualista y antropocéntrico es claramente una simplificación,

una categoría que se utiliza para intentar describir y explicar una interpretación de la realidad; a este respecto, si bien es posible argumentar que las visiones ilustradas del cartesianismo han ocupado un espacio preponderante en el desarrollo de las escuelas y las disciplinas académicas también es cierto que, al interior

¹En este trabajo se utiliza el concepto hombre de manera deliberada porque, aunque en este análisis no se hace especial énfasis en la dimensión de género, la concepción del sujeto moderno, individual, competitivo e ilustrado surge desde una estructura profundamente patriarcal (Hernando, 2018). Y en este sentido, en algunos pasajes de este trabajo, se utiliza el término hombre para dar cuenta del sesgo androcéntrico de estas concepciones modernas e ilustradas

de estas escuelas, se ha experimentado una gran pluralidad epistemológica con visiones integrativas, no dualistas y biocéntricas (Spinoza, 1677 [2010]; Huxley, 1945 [2010]). Sin embargo, es posible concluir que la modernidad ha generado una serie de mandatos sobre el tipo de representación identitaria basada en la idea de un ser individual (Hernando, 2022), competitivo, productivo y acelerado que es capaz de asumir la dinámica de las mercancías como si estas fueran partes naturales de las experiencias humanas.

1.2. La epistemología dominante y su papel en la configuración disciplinaria y fragmentada del saber universitario

Como se ha señalado, las dimensiones intersubjetivas que configuran las visiones políticas, económicas y sociales desempeñan un papel clave en la organización de las sociedades humanas. En este marco, la ontología dominante se refleja, también, en una forma particular de entender, producir y validar el conocimiento en la Universidad. En este marco, parece posible identificar seis elementos clave mediante los cuales estas visiones ontológicas y epistemológicas limitan el desarrollo de una educación orientada a formar una ciudadanía crítica, plural y comprometida con la democracia y la justicia social.

En primer lugar, la perspectiva cartesiana y positivista con que la ilustración ha moldeado los procesos relativos a la producción del conocimiento han generado un sistema de fragmentaciones que no sólo han compartimentalizado el saber en disciplinas con objetos de estudio, sino que generan un sistemático incentivo hacia la hiperespecialización del conocimiento científico (Mayos, 2021). Si bien parte de esta hiperespecialización ha producido incuestionables avances en la ciencia, se trata de un marco que limita significativamente las posibilidades de pensar el mundo en toda su complejidad (Morin, 1995; Hooks, 2022). Los desafíos ecológicos, democráticos y sociales a los que se enfrenta la humanidad son imposibles de comprender desde el enfoque disciplinario, así como las dinámicas de miedo, stress y problemas mentales que aquejan a las personas – y nuestros estudiantes – y que impactan significativamente en los procesos de aprendizaje.

En segundo lugar, el tipo de conocimiento construido en la academia se dota de una perspectiva mayoritariamente homogeneizadora, que imagina la realidad desde la visión de un hombre, blanco y occidentalizado que se erige desde una posición universal (Lander, 2000) desconociendo la enorme pluralidad de la historia de las ideas, las civilizaciones y las sabidurías del mundo (Rivera, 2016). Estos procesos se vuelven extremadamente problemáticos en la universidad no sólo porque reproducen las hegemonías coloniales y racistas que, de manera generalmente automática e invisible, estructuran una parte de la vida en común sino porque limitan la

pluralidad, la diversidad y la riqueza de posturas y visiones que pueden ampliar los horizontes de sentidos de los y las estudiantes.

En tercer término, el disciplinamiento de las ciencias también puede implicar una relación vertical y asimétrica entre profesores y estudiantes, donde los primeros son aquellos actores que detentan el conocimiento y las capacidades comunicativas y los estudiantes están destinados a recibir y escuchar (de manera prácticamente pasiva) la información que emana desde el docente. Se desarrolla así una dinámica bancaria donde el conocimiento se deposita en seres pasivos de una forma, además, que puede ser autoritaria y vertical (Freire, 2023). Se establece, así, una relación de poder muy problemática porque si no hay diálogo, sino existe la posibilidad de “pensar en conversación” (Segato, 2023) se restringen las opciones de desarrollar la creatividad y la autonomía de los alumnos cercenando el potencial de la universidad para promover la conciencia libre, plural y crítica de la ciudadanía.

En cuarto lugar, esta forma de estudiar la realidad parte de un fallo epistémico (Gil Payno *et al.*, 2023) que supone una suerte de endiosamiento de ser humano como ente rector del mundo, separado analíticamente de la naturaleza y su propio cuerpo, que puede, por tanto, desarrollar un conocimiento objetivo sobre un mundo convertido en recursos y cosas. Después de todo, de acuerdo con la gnoseología hegemónica conocer es convertir en objeto algo que antes fue antes sujeto (Llevadot, 2023). Esta postura epistémica no permite comprender la inter y codependencia propia de la condición de todos los seres de este planeta además de crear la fantasía de que existe un observador neutral (el ser humano) que puede desacoplarse de sus condiciones vitales y de la propia naturaleza.

En quinto lugar, la ontología mercantilizada construida sobre posiciones productivistas e incrementistas ha permeado de manera compleja las dinámicas e incentivos en las carreras docentes (Álvarez-Hevia y Hernández-Castilla, 2021), asumiendo que la excelencia académica debe expresarse en la producción de *papers*, preferentemente en idioma inglés, orientados a una visión relativamente tecnocrática del saber lo que deriva en un sistema que prioriza la productividad científica sobre cualquier proceso complejo orientado a la docencia consciente, plural y críticas.

Por último, la visión del ser humano como un ente mental y egoico, es decir, identificado totalizadamente con sus pensamientos incesantes (Diez y Castellanos, 2022) genera un tipo de educación que desconoce la multidimensionalidad de las personas, así como la importancia de las relaciones, las emociones, el cuerpo y la trascendencia en los procesos cognitivos y educativos. Es una pedagogía extemporánea a los paradigmas integrativos de los

hallazgos cuánticos y neurocientíficos que conciben a las personas como seres multifacéticos y complejos, desarrollados sobre una profunda imbricación entre cuerpo y mente (Damasio, 1996; Castellanos, 2022), donde las emociones ocupan un lugar preponderante en nuestra forma de concebir y actuar el mundo (Diez y Castellanos, 2022).

Teniendo en cuenta lo expresada, parece posible argumentar que, en una parte mayoritaria, la educación universitaria es concebida como un espacio de preparación de técnicos, especializados en habilidades productivas, preparados para adaptarse al mercado de la oferta y la demanda, educados para reproducir un ordenamiento vital y social hegemónico y con limitadas capacidades para desarrollar un pensamiento crítico, emancipador y libre (Torres y Zanatta, 2023).

2. Paradigmas integrativos y doctrinas emancipadoras

La contemporaneidad parece estar experimentando una crisis civilizatoria sin precedentes donde se está poniendo en riesgo la propia supervivencia de la vida de millones de especies, así como la continuidad de los equilibrios planetarios que se han desarrollado en la Tierra durante millones de años. El modelo capitalista de producción y consumo se ha expandido de manera global generando un tipo de economía que -de acuerdo con la evidencia científica- es insostenible (IPPC, 2023) y que implica una organización de las relaciones sociopolíticas desde la individualidad, la competencia y la mercantilización. Se trata de una crisis multidimensional que afecta a los planos económicos, sociales, culturales, ecológicos y democráticos, en un tiempo de intensa polarización política y de ascenso de opciones reaccionarias que cuestionan el modelo democrático con la novedad de hacerlo dentro de los márgenes de la propia democracia (Levistzky y Ziblat, 2021).

El hecho de que los regímenes democráticos occidentales estén siendo profundamente disputados desde sus propias estructuras, ha dado paso a proyectos políticos marcadamente reaccionarios y autoritarios, basados en la promoción de emociones como la ira, el odio y la revancha (Rizzi, 2025). Son programas que, además, se articulan en torno a la producción de mensajes destinados a fomentar el miedo y el escepticismo para colocar a la ciudadanía en un espacio emocional de desafección. Y en este marco de desesperanza se esparce el nihilismo y el narcisismo de proyectos (Wilber, 2018) cuya propuesta es una organización política autoritaria, jerárquica y segregacionista que promete la vuelta a un hipotético

lugar seguro que fue el Estado nación.

Ahora bien, aun cuando el diagnóstico descrito hasta el momento denota una visión muy problemática y sombría de la sociedad contemporánea, estas dinámicas se producen al tiempo que se observan fenómenos emergentes relacionados con un cambio en la conciencia acerca de la realidad, así como nuevas posibilidades para construir un mundo más justo, compasivo y sostenible. Este fenómeno de potencial transformación refiere a diversos procesos que están generando un cambio de conciencia en las comunidades que, en muchos casos, supera las dinámicas nacionales y está germinado en múltiples espacios de la sociedad.

En este marco, este epígrafe pretende integrar una multiplicidad de visiones y corrientes doctrinarias y filosóficas con el ánimo de exponer (sucintamente) algunos de los elementos básicos de este nuevo paradigma cosmológico emergente (Boff, 2014). Con este objeto es que se incorporan al análisis visiones y procesos de tres ámbitos del conocimiento que surgen desde espacios, en principio, totalmente bifurcados como son las visiones críticas ecosociales, los postulados de la física cuántica y la neurociencia, y algunas de las enseñanzas de las doctrinas espirituales ancestrales (orientales y occidentales)². Aunque es imposible (y fuera del alcance de este trabajo) agotar los elementos que constituyen las nociones derivadas de estas perspectivas, estos caminos hacia el conocimiento arriban a conclusiones ontológicas y epistemológicas que son extremadamente análogas; y sobre estas bases es que se pretende construir una visión compleja, amplia y holística que se puede utilizar luego, para deconstruir y resignificar los procesos pedagógicos en la Universidad.

En primer lugar, se van a considerar las visiones político-filosóficas orientadas a las transiciones ecosociales como son las posturas ecofeministas, las enseñanzas del buen vivir, los postulados del decrecimiento, y las perspectivas decoloniales. Estos enfoques proponen una cosmología biocéntrica que entiende a la naturaleza como un ser complejo, amplio y vivo que se encuentra en un profundo equilibrio (Shiva, 1995). El ser humano no es el centro ni la “corona” de la creación (Nietzsche, 2013 [1888]), sino una especie más que es profundamente dependiente de los ciclos de la naturaleza y del resto de seres con quien compartimos la vida. Se trata de una ontología que entiende la multidimensionalidad del ser humano que siente/pensando (Fals y Mora-Osejo, 2004) y que necesita abrirse a conocimientos que integren, también, las emociones y la espiritualidad.

²La posición analítica que aquí se presenta pretende converger estas tres visiones, incluido el ámbito considerado trascendental, asumiendo que se trata de un ejercicio poco habitual (y quizás poco deseable) para un espacio académico que encuentra estructurado sobre metodologías que suelen soslayar la inclusión de saberes que no cumplan con las epistemologías hegemónicas descritas en el epígrafe anterior. Y este desafío es precisamente sobre lo que se construye esta propuesta de transformación del espacio universitario.

Son visiones comunitarias que surgen desde las sabidurías ancestrales que nos conciben como seres vulnerables y frágiles que necesitamos entrelazar redes con los demás para vivir y ser felices. En este contexto, existe una apertura para comprender la multiplicidad del mundo que es, esencialmente, un pluriverso (Kothar *et al.*, 2019) de saberes, sentires y experiencias que deben ser protegidos y reconocidos. Estas perspectivas incluyen una visión extremadamente negativa del sistema capitalista, patriarcal, colonial y antropocéntrico que se ha erigido como hegemónico en la sociedad globalizada y son parte de la literatura académica crítica contemporánea en el ámbito de las ciencias sociales, aunque ocupan un lugar periférico en las enseñanzas universitarias.

En segundo lugar, en lo que respecta a los nuevos paradigmas científicos, nos centraremos en los postulados de la física cuántica que subrayan el papel fundamental de la conciencia en la constitución de la materia. Los experimentos cuánticos han mostrado que, en el diminuto universo de las partículas subatómicas, la observación altera la realidad física (Capra, 1975; Heisenberg, 1959). Además, desde esta experiencia científica la realidad última está profundamente interconectada: esto, es en el espacio subatómico, todo existe en relación con todo lo demás (Capra, 1975; Bohm, 1988). Por su parte, las visiones de la neurociencia y la medicina contemporáneas destacan la profunda imbricación entre mente y cuerpo (Esch y Stefano, 2022; Irazu y Campillo, 2024). Estas perspectivas cuestionan la concepción ilustrada de una mente racional y objetiva separada de las condiciones biológicas, sociopolíticas y experienciales de las personas; por el contrario, los estudios neurocientíficos evidencian que la mente se construye a partir de una

gran diversidad de sesgos (Matute, 2019), muchos de ellos vinculados al dolor y al trauma —a menudo reprimidos— que emergen de experiencias personales, expectativas sociales y estructuras de poder que configuran nuestra percepción de la realidad (Maté, 2023; Van der Kolk, 2017).

En tercer lugar, las doctrinas contemplativas pueden aportar una gran riqueza a estas nuevas visiones dado que proveen de una vasta diversidad de fuentes filosóficas y espirituales, (Kothar *et al.*, 2019) tanto en Oriente como en Occidente. Así, las visiones filosóficas derivadas del budismo, el vedanta, la cábala, el misticismo cristiano, la filosofía estoica o el existencialismo, remiten a la importancia de la dimensión espiritual del ser humano y las preguntas por el sentido de la vida. Son doctrinas que asumen que parte de la condición humana remite a una búsqueda de la trascendencia -que no tiene por qué ser religiosa- como un horizonte sentido, tanto personal como comunitario. Enseñan sobre la profunda impermanencia de todo lo que existe y la necesidad de buscar la propia libertad a través del cultivo de la meditación, la reflexión y la lentitud. Además, cuestionan profundamente la construcción de una identidad -supuestamente racional- basada en una hipertrofia de una mente pensante que es conocida como ego (Mahathera, 2011, Ricard y Singer, 2018)³. Son escuelas, además, que invitan a aceptar la realidad tal como se presenta para abandonar, paulatinamente, las dinámicas de lucha e imposición constante en nuestras relaciones personales. Por último, son perspectivas que, aunque pueden ser laicas, asumen los límites de la condición humana, su impermanencia y su necesidad de abrirse al misterio de la existencia y la incompletud.

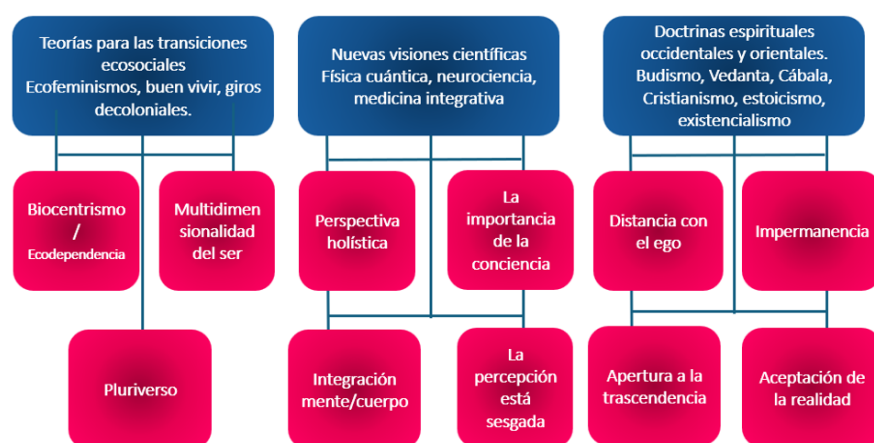


Figura 2. Elementos para integrar en la emergencia de un nuevo paradigma de la realidad.

³El ego podría concebirse como la personalidad artificial que genera una identidad humana basada en la identificación con la mente; un mente que rumia pensamientos de manera incesante (Nolen-Hoeksema et al., 2008) y se apega a los objetos en su búsqueda frenética de seguridad, reconocimiento y acumulación.

Como forma de cerrar este epígrafe, la Figura 2 sintetiza los principales aportes de las filosofías políticas ecosociales, los nuevos hallazgos científicos y las doctrinas espirituales, evidenciando su complementariedad – y en gran parte coincidencia – en la configuración de un paradigma emergente más holístico, interdependiente y consciente de la realidad.

2.1. DISCUSIÓN: Convergencias epistémicas, diálogos y desafíos en la reconfiguración de los paradigmas del conocimiento

El análisis desarrollado hasta aquí permite observar que una parte de la literatura académica en ciencias sociales contemporánea está cuestionando los paradigmas hegemónicos modernos, basados en el racionalismo, el positivismo, el empirismo y la disciplinariedad del saber académico (Boff, 2014; Capra, 1975; Castellanos, 2022; A. Escobar, 2005; Fals y Mora-Osejo, 2004; Heisenberg, 1959; Herrero, 2013; Maté, 2023). En este marco, diversas corrientes críticas se cuestionan sobre la necesidad de reconfigurar la universidad para que asuma un papel relevante en la construcción de una ciudadanía crítica y comprometida y sea capaz de abrirse hacia otros paradigmas de la realidad (Esteve, 2014; GENE2050, 2022; Lander, 2015; Álvarez-Hevia y Hernández-Castilla, 2021; Hooks, 2022; Gil Payno *et al.*, 2023).

Desde este lugar, comienza a perfilarse un pensamiento crítico que, arraigado en los límites de la modernidad, busca interpelar los marcos hegemónicos de la epistemología dominante y fundamentar la necesidad de su transformación hacia una perspectiva más holística, integradora y emancipadora. Aunque estas aproximaciones epistémicas han ocupado tradicionalmente un lugar periférico en la gnoseología occidental, en el actual contexto de crisis civilizatoria comienzan a abrirse cada vez más espacios académicos para doctrinas integrativas como el ecofeminismo, las epistemologías del Sur o las filosofías del Buen Vivir; es decir, para marcos conceptuales y cosmovisiones no

occidentales y profundamente críticas.

El artículo que aquí se debate propone un paradigma que incorpore estas perspectivas críticas del saber junto con los avances científicos y las enseñanzas de las doctrinas contemplativas que, quizás de manera sorprendente para la aproximación académica occidental, llegan a conclusiones similares y complementarias. Pese a provenir de horizontes aparentemente divergentes, estos enfoques apuntan hacia una misma dirección: la superación del paradigma moderno basado en la fragmentación, la objetividad abstracta y la supremacía de la razón instrumental. Esta confluencia epistémica sugiere que el conocimiento científico más actual —al igual que las tradiciones filosófico-espirituales— está desplazando el centro del saber desde la separación hacia la relación, desde la certeza hacia la incertidumbre y desde la competencia hacia la cooperación. Se trata de un giro paradigmático que no solo cuestiona los fundamentos de la epistemología hegemónica, sino que abre la puerta a formas más complejas, sensibles y situadas de comprender la realidad. Para este trabajo de investigación, el paradigma integrativo refiere a la apertura hacia la imbricación de múltiples saberes bajo la premisa de que la realidad es una y se encuentra interconectada.

La Figura 3 representa la confluencia de estos tres enfoques y expresa, además, la conciencia de que el saber es limitado y subjetivo. Si bien la ciencia permite avanzar en los procesos cognitivos, a diferencia de la epistemología hegemónica aquí se asume que en la condición humana existe un ámbito de misterio y de imposibilidad de alcanzar un conocimiento absoluto y acabado. Este planteamiento impulsa un desplazamiento del centro del saber hacia una epistemología más humilde, relacional y transdisciplinar. El giro paradigmático que propone señala una vía común: superar el paradigma moderno en favor de comprensiones más complejas, sensibles y emancipadoras de la realidad.



Figura 3. Convergencia de saberes: visiones y creencias emancipadoras para un paradigma integrativo.

En este contexto, la noción de una ontología relacional emerge como una propuesta clave para afrontar los desafíos del presente. Frente a la visión ilustrada de un sujeto autónomo, racional y separado del mundo, la propuesta es abrirse a una concepción del ser humano como entidad interdependiente, emocional, corporal y espiritual, cuya experiencia está atravesada por múltiples dimensiones y cuya conciencia se constituye en diálogo con el entorno natural, social y simbólico. Esta ontología multidimensional implica reconocer que toda práctica educativa es, a la vez, un proceso de construcción subjetiva y de intervención en el mundo; es decir, que educar no es solo transmitir contenidos, sino también configurar modos de habitar, de vincularse y de sentir.

Desde esta perspectiva, la universidad deja de ser únicamente una institución de reproducción del conocimiento disciplinario y pasa a concebirse como un espacio de cultivo de la conciencia crítica, del pensamiento complejo y de la agencia transformadora. No se trata de desechar el rigor científico ni de abandonar los logros del pensamiento moderno, sino de trascender sus límites mediante una apertura transdisciplinar que permita dialogar con otras formas de saber, sentir y estar en el mundo. En este sentido, la transdisciplinariedad no es solo una estrategia metodológica, sino una postura ética y epistemológica que reconoce la legitimidad de diversos lenguajes y experiencias en la construcción del conocimiento.

Es cierto que esta perspectiva puede conllevar riesgos epistemológicos y generar resistencias en las comunidades académicas. Entre las críticas posibles se encuentran: la apertura e incertidumbre que puede provocar un paradigma integrativo; la supuesta falta de rigor científico al integrar disciplinas y saberes extremadamente divergentes; la escasa profundidad académica atribuida a doctrinas contemplativas como el budismo, la cábala o el cristianismo; y la totalización que, en ocasiones, puede implicar el paradigma holístico, en tanto pretenda cerrar la explicación de lo real en una realidad cerrada y perfectamente interconectada (Morin, 1995).

No obstante, este artículo no pretende clausurar el debate hacia una aproximación unívoca ni abarcar la totalidad de lo real. Muy por el contrario —y en sintonía con las visiones críticas aquí planteadas—, busca abrir estas perspectivas para nutrir un debate sobre aquellas cuestiones ontológicas que en Occidente hemos asumido como verdades indiscutibles. A partir de este cuestionamiento, se propone repensar el papel de la universidad y del conocimiento, y, sobre todo, del lugar que ocupan los estudiantes y su crecimiento personal y humano en un mundo atravesado por una crisis civilizatoria. La propuesta no pretende descalificar los marcos ontológicos derivados de la modernidad, pero sí cuestionar su hegemonía y su pertinencia totalizadora al intentar cerrar dentro

de estas visiones toda aproximación al saber, a la experiencia humana y a la práctica pedagógica.

Por último, aunque disruptivo se trata de un planteamiento con una rigurosa base analítica. En efecto, la literatura científica está demostrando, cada vez con mayor claridad, la necesidad real de comprender al ser humano en su dimensión compleja, la interdependencia cuántica que estructura la realidad, la imposibilidad de acceder a un conocimiento total, los sesgos coloniales y materiales del saber hegemónico, y la urgencia de replantear los límites de lo humano en un contexto de crisis global.

3. Visiones y propuestas para Reimaginar la Universidad

A partir de los elementos mencionados, este artículo propone una serie de dinámicas y procesos que contribuyan a construir una educación más emancipadora, libre y comprometida con el desarrollo sostenible, la emancipación de la conciencia y la defensa de los derechos humanos. Tomando este punto de partida, parece importante destacar que existe una estrecha imbricación entre los caminos para cultivar la integración y la sanación personal y comunitaria, con la capacidad para desarrollar proyectos y acciones concretas que permitan generar sociedades más justas, compasivas y sostenibles. No se trata de diseñar, recetas o fórmulas pedagógicas estandarizadas sino, más precisamente, de abrir la conciencia a estos nuevos paradigmas para encontrar propuestas adaptadas a realidades educativas que son siempre divergentes en las enseñanzas universitarias.

En este punto, quizás convenga plantear una de las preguntas más fundamentales del proceso pedagógico: ¿es la educación una herramienta destinada a formar individuos competentes, hiperespecializados y productivos, como proponen la mayoría de los programas curriculares occidentalizados? ¿O, por el contrario, debería concebirse como un proceso que acompaña a la persona en la búsqueda de su propio sentido y libertad? En el marco de este trabajo de investigación, los espacios universitarios deben imaginarse, precisamente, como lugares para la emancipación individual y colectiva, y, por tanto, como ámbitos privilegiados para la construcción de una ciudadanía crítica, diversa y plural. Adicionalmente, la crisis civilizatoria que atraviesa nuestra sociedad globalizada exige abrir los procesos pedagógicos a enfoques centrados en las personas, desde dinámicas dialógicas y horizontales que permitan al ser desplegarse en sus múltiples posibilidades y contribuir a la creación de otros (pequeños y grandes) mundos posibles. Por todo ello, los conocimientos técnicos y productivos que hoy dominan la mayoría las currículas deben reconocerse como procesos necesarios, pero no como los únicos que deben tener cabida en el ámbito de los estudios terciarios.

Creo que esta propuesta se encuentra totalmente alineada con las múltiples definiciones educación para la ciudadanía global que entienden la importancia de la integralidad, la apertura a los otros, el compromiso con la democracia y el desarrollo sostenible (UNESCO, 2015). Quizás lo que se está aportando en este trabajo, es una ontología más compleja de la persona, asumiendo que la educación también es un proceso abierto a la comprensión de la pluralidad del ser, a la búsqueda de la libertad y el sentido trascendente de la vida; al tiempo se formula un compromiso con la comunidad al concebir como ejes políticos el cultivo de la compasión, la apertura hacia lo diferente y la defensa de la sacralidad de todas las vidas -humanas y no humanas- que cohabitan este planeta. Y, bajo este paradigma integrativo, abierto a la búsqueda del sentido y comprometido con la comunidad es que se proponen algunos elementos destinados a transformar los espacios universitarios.

En primer lugar, se vuelve necesario trascender la ontología unidimensional para asumir una perspectiva compleja y poliédrica que integre las facetas emocionales, corporales, interrelacionales y trascendentales de los seres humanos. De esta forma, siguiendo a las neurociencias, la biomedicina integrativa y las doctrinas contemplativas, es necesario comprender el valor de las emociones y el cuerpo en las aulas, asumir las preguntas por el sentido de la vida y la necesidad de establecer diálogos horizontales entre profesores y estudiantes. Estas transformaciones deben incidir tanto en las herramientas pedagógicas que se utilizan en clase como en los propios contenidos docentes que se imparten, porque permiten una aproximación más cercana a la comprensión de la realidad. En otras palabras, pasar a una perspectiva compleja tiene implicaciones ontológicas y pedagógicas y supone una transformación en la manera de concebir a nuestros alumnos, la relación que se desarrolla en el aula y los propios contenidos de las asignaturas que se imparten.

En segundo lugar, estas perspectivas implican cambiar las relaciones de poder que se establecen en las cátedras. El aprendizaje ya no puede concebirse como un proceso de transferencia de conocimientos desde un lugar de sapiencia (el profesor) a un espacio de ignorancia (el alumno), máxime en tiempos donde el acceso a la información se ha vuelto hiperabundante. La verdadera apertura al conocimiento se desarrolla en dinámicas cooperativas, dialécticas y amigables donde los alumnos tienen capacidad para incidir y comprender sus propios procesos cognitivos y pedagógicos (Encalada y Tafur, 2022). Por el contrario, las estructuras verticales y rígidas limitan las capacidades de un pensamiento libre y crítico así como la propia integración de conceptos y saberes. Por esto, es el propio docente el que tiene que desaprender y deconstruir toda una estructura jerárquica y monologuista para brindar guía, autonomía y libertad

en el marco de la generación de un conocimiento abierto, construido desde la conversación en donde se aprende de manera comunitaria.

En tercer lugar, es necesario abrir el conocimiento científico hacia la pluralidad no occidental de saberes, visiones, prácticas y sentires que se han desarrollado durante más de dos mil años. En este sentido, existen una vasta diversidad de doctrinas - poscoloniales, decoloniales, orientales, ecofeministas, no dualistas y del buen vivir, entre otras- provenientes de posturas no hegemónicas de un amplio abanico de civilizaciones y tradiciones que trascienden el saber ilustrado y cartesiano que se ha erigido hasta ahora como universal. Estas filosofías y prácticas -que han sido infravaloradas e invisibilizadas en nuestras universidades- podrían dotar de contenido a una apertura epistémica necesaria para comprender los desafíos actuales especialmente en la crisis ecológica derivada del Antropoceno y el Capitaloceno (Martínez-Rivillas, 2020). Por todo ello, potenciar dentro del amplio abanico académicos la pluralidad epistémica podría tanto enriquecer el aprendizaje de los estudiantes como potenciar su compromiso con la creatividad y la multidiversidad de las vidas y experiencias humanas, elemento que debe estar presente en cualquier ciudadanía comprometida con la democracia (Arendt, 2006).

En cuarto lugar, y profundamente relacionado con el punto anterior, los procesos de emancipación implican un camino para la deconstrucción *-desde fuera y desde dentro-* de una serie de visiones hegemónicas que son antropocéntricas, patriarcales, coloniales, racionalistas/mentales y mercantilistas. No se trata, en este sentido, de imponer ahora una visión opuesta a las concepciones hegemónicas dado que esto implica reproducir un sistema educativo bancario que impone una forma específica de entender y reproducir el mundo (Freire, 2023). Más precisamente el objetivo es cultivar la libertad y la conciencia crítica de las personas que formamos parte de las aulas, a través del desarrollo de herramientas que nos permitan observar críticamente la realidad para elegir el propio camino para la emancipación personal. Cuando me refiero al concepto, *desde fuera*, se trata de una educación que genere herramientas para comprender las rigideces y sesgos cognitivos de las estructuras coloniales, racistas, patriarcales y antropocéntricas que ordenan nuestra relación con el mundo y nuestro propio horizonte sentido. *Desde dentro*, supone incorporar las visiones integrativas que han aportado las neurociencias, la biología y la psicología para comprender nuestros propios procesos emocionales y metabólicos relacionados con el cuerpo, las emociones y la interrelacionalidad. De este modo, las transformaciones comunitarias suponen también una apertura a la propia conciencia y sanación para liberar el miedo, la soledad y el trauma que organizan nuestra neurofisiología y abrimos a las necesidades

de amor, compasión y cooperación que son también, elementos esenciales de la condición humana.

En quinto lugar, esta educación implica también proponer procesos orientados a la madurez, la responsabilidad y la libertad de cada ser humano, como propone la filosofía existencialista (Sartre, 2007). Trabajar habilidades relacionadas con la aceptación, la responsabilidad y la apertura a otras visiones, implica un proceso de transformación personal para abandonar los sesgos narcisistas e individualistas propios de la actual época de la posverdad (Wilber, 2018). La ciudadanía implica la madurez en las acciones cotidianas, la distancia con la satisfacción inmediata y la conciencia de la responsabilidad al tomar decisiones que afectan a otros seres vivos⁴.

Por último, estos caminos de emancipación -personales y colectivos- sólo pueden desarrollarse en plenitud si entrañan una enseñanza hondamente comprometida con el mundo en que vivimos, lo que supone educar en justicia social, derechos humanos y respeto por la naturaleza. En tiempos de polarización donde

reemergen las ideas totalitarias, narcisistas y nihilistas en forma de programas políticos, la educación posee la potencialidad de erigirse como un motor de apertura a la conciencia del mundo como un espacio compartido donde todas las personas -todas ellas- tienen derecho a llevar una vida digna y libre. Para ello, las visiones cuánticas que establecen la profunda conexión con todos los seres de la tierra y abogan por un paradigma holístico entroncan con los enfoques biocéntricos del buen vivir y los postulados interrelacionales de la neurociencia. Así, todas ellas nos llevan a la conciencia de la interdependencia, la impermanencia y la fragilidad de la vida, lo que implica una recomposición de los valores humanos y políticos, un compromiso inequívoco con el respeto y la protección de la vida humana y una apertura a la conciencia de la imbricación con la naturaleza. La Figura 4 presenta los principios clave de una educación transformadora basada en paradigmas integrativos, que promueve una enseñanza multidimensional, crítica, comprometida con los derechos humanos y orientada a la justicia social, la sostenibilidad y la libertad.



Figura 4. Elementos para una transformación emancipadora de la educación universitaria.

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

Este artículo ha explorado las posibilidades de Reimaginar la universidad desde un paradigma integrativo que articule las teorías críticas, las doctrinas contemplativas y las perspectivas cuánticas como base para una educación emancipadora. A través del

análisis de los marcos ontológicos y epistemológicos hegemónicos que configuran la educación superior contemporánea, se ha argumentado que dichos marcos restringen tanto el potencial formativo como la capacidad transformadora de la universidad, al perpetuar una visión fragmentaria, productivista y profundamente individualista del ser humano y del

⁴Quizá es importante aclarar en este punto que no se está proponiendo transformar la educación en una terapia de grupo o herramientas únicamente de sanación personal. Por el contrario, lo que se promueve es abrir el marco teórico, político y emocional de la educación para considerar todos estos elementos plurales que, independientemente de las posturas personales, forman parte de las vicisitudes y complejidades tanto de la propia vida de los estudiantes como de los fenómenos que se pretenden comprender en los estudios de ciencias sociales.

conocimiento.

En respuesta a este diagnóstico, se ha propuesto un enfoque que asume la multidimensionalidad de la existencia humana y comunitaria, y que reconoce la necesidad de integrar lo racional, lo emocional, lo corporal, lo relacional y lo trascendente como elementos legítimos y necesarios en la formación ciudadana. Esta apertura permite imaginar caminos educativos que no solo promuevan el pensamiento crítico, sino también procesos de autoconocimiento, sanación y sentido, fundamentales para sostener la esperanza y la agencia transformadora en contextos marcados por la precariedad, la ecoansiedad y el desencanto.

En este marco, el artículo identifica tres niveles interrelacionados en los que puede desarrollarse una pedagogía de la emancipación. En primer lugar, en el plano personal, se plantea que no es posible cultivar una ciudadanía crítica y comprometida sin antes —o al menos simultáneamente— acompañar procesos de transformación de la conciencia, de revisión de los propios sesgos, emociones y estructuras egoicas. En segundo lugar, en el plano relacional, se propone una resignificación de los vínculos entre docentes, estudiantes y comunidad académica, orientada a desmontar estructuras jerárquicas y competitivas, y a fomentar relaciones basadas en la cooperación, la conversación y el cuidado. En tercer lugar, en el plano colectivo y político, se defiende una educación superior comprometida con la justicia social, la democracia, los derechos humanos y el respeto profundo por la vida en todas sus formas, desde una ética biocéntrica y relacional. Asumir esta visión integral implica abandonar la ficción del individuo autosuficiente, eficiente y competitivo, para abrir paso a una comprensión más compleja de lo humano, en la que valores como la compasión, la bondad, el amor y la búsqueda del bien común recuperen su centralidad como fundamentos éticos y políticos.

Como perspectivas futuras, este trabajo invita a seguir profundizando en experiencias pedagógicas que encarnen estos principios, a fomentar investigaciones transdisciplinarias que exploren los vínculos entre conciencia, conocimiento y transformación social, y a ampliar el diálogo entre saberes académicos, ancestrales, espirituales y científicos. En última instancia, el desafío que aquí se plantea es también una invitación: Reimaginar la universidad como un espacio donde aprender no sea solo acumular información, sino ensayar otras formas de estar en el mundo —más conscientes, más cuidadosas, más libres.

En tiempos de crisis civilizatoria y de ascenso de narrativas nihilistas y autoritarias que abogan por la vuelta a estructuras antidemocráticas, supremacistas y jerárquicas, es necesario repensar la universidad como un espacio de emancipación y compromiso con la propia consciencia y la comunidad, abriendo las aulas

a los nuevos paradigmas de la ciencia contemporánea para ubicar la complejidad humana como centro de los procesos pedagógicos. Y de esta forma intentar cultivar un compromiso con la construcción de un mundo más justo, sostenible y compasivo, para nosotros, nuestros estudiantes y todos los seres que habitan este bello planeta.

Financiamiento

Proyecto de investigación: El Papel de la Universidad pública en la transición ecosocial y en la implementación de la Agenda 2030. Observatorio Universitario de los Retos del Desarrollo Sostenible (ObsUn-RDS)- Liderado por la Facultad de Políticas de la Universidad Complutense de Madrid. Ministerio de Derechos Sociales, Consumo, Agenda 2030, Gobierno de España.

Conflicto de Intereses

No existe conflicto de intereses.

Contribuciones de los Autores

La autora Natalia Millán Acevedo ha desempeñado la totalidad de los 14 roles establecidos en la taxonomía CRediT (Contributor Roles Taxonomy), asumiendo de forma integral el desarrollo del estudio como único responsable del mismo.

REFERENCIAS

- Álvarez-Hevia, D. M., y Hernández-Castilla, R. (2021). La mercantilización de la Educación Superior a través del modelo universitario inglés: elementos clave, críticas y posibilidades. *Revista española de educación comparada*, 7(2021), 234-255. Disponible en: <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27592>.
- Arendt, H. (2006). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Alianza Ensayo.
- Bacon, F. (2022[1620]). *Novum Organum* Buenos Aires: Losada.
- Boff, L. (2014). *Características del nuevo paradigma cosmológico emergente*. Obtenido de Leonardo Boff: Disponible en: <https://leonardoboff.org/2014/11/29/caracteristicas-del-nuevo-paradigma-cosmolologico-emergente/>.
- Bohm, D. (1988). *La totalidad y el orden implicado*. Barcelona: Kairós. Disponible en: <https://www.editorialkairos.com/catalogo/p/la-totalidad-y-el-orden-implicado>.
- Capra, F. (1975). *El tao de la física*. Málaga: Editorial Sirio.
- Castellanos, N. (2022). *Neurociencia del cuerpo como el organismo esculpe las emociones*. Barcelona: Kairos. Disponible en: <https://www.editorialkairos.com/catalogo/p/neurociencia-del-cuerpo>.
- Damasio, A. (1996). *El error de Descartes*. Santiago de Chile: Editorial Andres Bello.

- Descartes, R. (2010 [1637]). *Discurso del método para conducir bien la propia razón y buscar la verdad en las ciencias*. Buenos Aires: Colihue.
- Diez, G. G., y Castellanos, N. (2022). *Investigación de mindfulness en neurociencia cognitiva*. *Revista de Neurología*, 74, 163-169. Disponible en: <https://doi.org/10.33588/rn.7405.2021014>.
- Encalada, A. E. L., y Tafur, C. N. M. (2022). Habilidades socioemocionales y aprendizaje cooperativo en estudiantes de educación secundaria. *REVISTA EDUSER*, 9(2), 7-18. Disponible en: <https://doi.org/10.18050/eduser.v9n2a1>.
- Esch, T., y Stefano, G. (2022). The BERN Framework of Mind-Body Medicine: Integrating Self-Care, Health Promotion, Resilience, and Applied Neuroscience. *Frontiers in Integrative Neuroscience*, 16. Disponible en: <https://doi.org/10.3389/fnint.2022.913573>.
- Escobar, A. (2005). El “postdesarrollo” como concepto y práctica social. *Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización*, 17-31.
- Escobar, G., Águila. (2007). Importancia del lenguaje en el conocimiento y la ciencia. *Revista Virtual de Estudios de Linguagen*, 5(18), 1-16. Disponible en: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_8_importancia_del_lenguaje_en_el_conocimiento_y_la_ciencia.pdf.
- Esteva, F. G. (2014). La libertad de aprender. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(2), 39-50. Recuperado de: Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27433840005>.
- Fals, B. O., y Mora-Osejo, L. E. (2004). La superación del Eurocentrismo. Enriquecimiento del saber sistémico y endógeno sobre nuestro contexto tropical. *Polis Revista Latinoamericana (Saberes, Ciencias y Tecnologías)*, 7(2004), Recuperado de. Disponible en: <https://polis.ulagos.cl/index.php/polis/article/view/711>.
- Foucault, M. (1966). *La arqueología del saber*. París: Éditions Gallimard.
- Freire, P. (2023). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- GENE2050. (2022). *Declaración Europea sobre Educación Global hacia 2050*. GE2050 Declaracion de Dublín, Recuperado el 16 de julio de 2024. <https://static1.squarespace.com>.
- Gil Payno, M., Martínez Osés, I., Pablo J; Martínez Martínez, y Rodríguez Cáceres, R. (2023). *La Universidad en el marco de la Agenda 2030: apuntes para la integración de la sostenibilidad de la vida en la docencia e investigación universitarias*. Madrid: Economistas sin Fronteras, <https://ecosfron.org/>.
- Heisenberg, W. (1959). *Física y filosofía: La revolución en la ciencia moderna*. Buenos Aires: La Isla. Disponible en: https://www.academia.edu/4051668/Fisica_y_Filosofia_W_Heisenberg#loswp-work-container.
- Hernando, A. (2022). *La corriente de la historia. (y la contradicción de lo que somos)*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Herrero, Y. (2013). Miradas ecofeministas para transitar a un mundo justo y sostenible. *Revista de Economía Crítica*, 16, 278-307. Disponible en: <https://revistaeconomiacritica.org/index.php/rec/article/view/334>.
- Hooks, B. (2022). *Educación en pensamiento crítico*. Barcelona: Rayo verde editorial. Disponible en: <https://www.rayoverde.es/catalogo/ensenar-pensamiento-critico/>.
- Huxley, A. (1945 [2010]). *La filosofía perenne*. Barcelona: Edhasa.
- IPPC, T. (2023). *AR6 Synthesis Report: Climate Change 2023*, Recuperado el 16 de julio de 2024, de: Disponible en: <https://www.ipcc.ch/report/sixth-assessment-report-cycle/>.
- Irazu, G. L., y Campillo, S. Á. (2024). La conexión cuerpo, mente y emociones, y su relación con la salud y enfermedad. *Journal of neuroeducation: Revista de neuroeducación*, 4(2), 85-96. Recuperado de: <https://revistes.ub.edu/index.php>.
- Kant, I. (2020 [1781]). *Crítica de la razón pura*. Madrid: Editorial Verbum.
- Kothar, A., Salleh, A., Acosta, A., Escobar, A., y Demaria, f. (2019). *Pluriverso. Un diccionario del posdesarrollo*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO.
- Lander, E. (2015). Crisis civilizatoria, límites del planeta, asalto a la democracia y pueblos en resistencia. *Revistas del Centro de Estudios Latinoamericanos FCPYS*, 36, 29-58. Disponible en: <https://doi.org/10.22201/cela.24484946e.2015.36.52598>.
- Levistzky, S., y Ziblat, D. (2021). *Cómo mueren las democracias*. Barcelona: Planeta. Disponible en: <https://www.planetadelibros.com.ec/libro-como-mueren-las-democracias/314372>.
- Llebadot, L. (2023). *Foucault y Derrida el fracaso del humanismo*. Málaga. Disponible en: <https://cclamalagueta.com/eventos/foucault-y-derrida-el-fracaso-del-humanismo/>.
- Mahathera, N. (2011). *Dhammapada, La Enseñanza De Buda (Arca de Sabiduría)*. Salamanca: Edaf.
- Marcuse, H. (1968). *El hombre unidimensional*. Barcelona: Editorial Seix Barral.
- Martínez-Rivillas, A. (2020). Elementos para una epistemología ambiental descolonial. *El ágora USB*, 20(1), 226-245. Disponible en: <https://doi.org/10.21500/16578031.4191>.
- Maté, G. (2023). *El mito de la normalidad*. Madrid: Tendencias. Disponible en: <https://drgabormate.com/book/the-myth-of-normal/>.
- Matute, H. (2019). *Nuestra mente nos engaña. Sesgos y errores cognitivos que todos cometemos*. Barcelona: Shackleton books.
- Mayos, G. (2021). Límites de la hiperespecialización. Necesidad de una macrofilosofía. *Revista de Ciências do Estado*, 6(2), 1-21. Disponible en: <https://doi.org/10.35699/2525-8036.2021.35658>.
- Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedusa.
- Nietzsche, F. (2013 [1888]). *El Anticristo*. Barcelona: Plutón Editores. Disponible en: <https://www.plutonediciones.com/site/el-anticristo/>.

- Ricard, M., y Singer, W. (2018). *Cerebro y meditación: Diálogo entre el budismo y las neurociencias*. Barcelona: Editorial Kairós. Disponible en: <https://www.editorialkairos.com/catalogo/p/cerebro-y-meditacion>.
- Rivera, C. S. (2016). *Sociología de la imagen*. Madrid: Tinta Limón.
- Rizzi, A. (2025). *La era de la revancha*. Barcelona: Anagrama. Disponible en: https://www.anagrama-ed.es/libro/nuevos-cuadernos-anagrama/la-era-de-la-revancha/9788433929471/NCA_83.
- Sartre, J. P. (2007). *El existencialismo es un humanismo*. Barcelona: Edhasa. Disponible en: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_8_importancia_del_lenguaje_en_el_conocimiento_y_la_ciencia.pdf.
- Segato, R. (2023). *Pensar en conversación* [video] YouTube. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=-vIDWAFByco>.
- Shiva, V. (1995). *Abrazar la vida: Mujer, ecología y desarrollo*. Madrid: Edición Instituto del Tercer Mundo Horas y Horas.
- Smith, A. (2011 [1776]). *La Riqueza de las Naciones*. Madrid: Alianza Editorial.
- Spinoza, B. (1677 [2010]). *Baruch de Spinoza: Ética demostrada según el orden geométrico (1677)*. Sevilla: Ediciones Espuela de Plata.
- Torres, V. A. M., y Zanatta, C. M. E. (2023). La Pedagogía Crítica como propuesta para generar conocimiento emancipador en la formación de estudiantes universitarios. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1-10.
- UNESCO. (2015). *Marco de Acción Educación 2030. Hacia una educación de calidad, inclusiva y un aprendizaje a lo largo de la vida*.
- Van der Kolk, B. (2017). *El cuerpo lleva la cuenta. Cerebro, mente y cuerpo en la superación del trauma*. Barcelona: Eleftheria.
- Wilber, K. (2018). *Trump y la posverdad*. Barcelona: Editorial Kairós. Disponible en: <https://www.editorialkairos.com/catalogo/p/trump-y-la-posverdad>.
- Wittgenstein, L. (2017). *Investigaciones filosóficas*. Madrid: Editorial Trotta. Disponible en: <https://www.trotta.es/libros/investigaciones-filosoficas/9788413640204>.



Artículo de **libre acceso** bajo los términos de la **Licencia Creative Commons Reconocimiento – NoComercial – CompartirIgual 4.0 Internacional**. Se permite que otros remezclem, adapten y construyan a partir de su obra sin fines comerciales, siempre y cuando se otorgue la oportuna autoría y además licencien sus nuevas creaciones bajo los mismos términos.