



ARTÍCULO DE REVISIÓN

<https://doi.org/10.30545/academo.2022.jul-dic.10>

La universidad latinoamericana en su laberinto: tránsito desde la modernidad a la transmodernidad y el pensamiento complejo

The Latin American university in its labyrinth: transition from modernity to transmodernity and complex thinking

Miguel Israel Bennasar García

<https://orcid.org/0000-0002-3856-0279>

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Recinto Luis Napoleón Núñez Molina. Provincia Santiago, República Dominicana. E-mail: miguelbennasar7884@gmail.com

Alixon David Reyes Rodríguez¹

<https://orcid.org/0000-0001-9857-0930>

Universidad Adventista de Chile. Chillán, Chile. E-mail: alixdavid79@gmail.com

Resumen

Este trabajo reflexiona en torno al surgimiento de la universidad latinoamericana y su proceso evolutivo contextualizando épocas que sitúan la modernidad, la posmodernidad y la transmodernidad, siendo transversal la lógica de la cooptación y la dependencia intelectual a un proyecto 'civilizador' dominante eurooccidental. Para ello, se empleó una metodología documental, de corte ensayístico-reflexivo, concluyendo que, cada una de estos movimientos culturales y políticos ha tenido y tienen aún un impacto relevante en los procesos de generación y producción de conocimiento, y en los focos de construcción de la sociedad. Cada uno de los movimientos presentados tiene como foco de atención la asunción de conocimiento desde la particularidad, no obstante, la apuesta final de este trabajo apunta al pensamiento complejo concebido como el eje dinamizador, multidimensional y multifactorial de una nueva visión de universidad como institución al servicio social, político, técnico, económico y cultural de una sociedad.

Palabras clave: *Universidad; complejidad; modernidad; posmodernidad; transmodernidad.*

Abstract

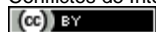
This paper reflects on the emergence of the Latin American university and its evolutionary process, contextualizing epochs that place modernity, postmodernity and transmodernity, being transversal the logic of co-optation and intellectual dependence to a dominant Euro-Western 'civilizing' project. For this purpose, a documentary methodology of essayistic-reflexive cut was used, concluding that each of these cultural and political movements has had and still has a relevant impact on the processes of generation and production of knowledge, and on the foci of construction of society. Each of the movements presented has as a focus of attention the assumption of knowledge from the particularity, however, the final bet of this work points to the complex thought conceived as the dynamizing, multidimensional and multifactorial axis of a new vision of university as an institution at the social, political, technical, economic and cultural service of a society.

Keywords: *University; complexity; modernity; postmodernity; transmodernity.*

¹ Correspondencia: alixdavid79@gmail.com

Artículo recibido: 17 feb. 2022; aceptado para publicación: 11 jul. 2022.

Conflictos de Interés: Los autores manifiestan no tener conflicto de intereses.



Este es un artículo publicado en acceso abierto bajo una Licencia Creative Commons.

Página web: <http://revistacientifica.uamericana.edu.py/index.php/academo/>

Citación Recomendada: Bennasar García, M. I., y Reyes Rodríguez, A. D. (2022). La universidad latinoamericana en su laberinto: tránsito desde la modernidad a la transmodernidad y el pensamiento complejo. ACADEMO (Asunción), 9(2):225-240. <https://doi.org/10.30545/academo.2022.jul-dic.10>

Introducción

Es necesario afirmar la convicción en que la búsqueda del conocimiento fue, es y seguirá siendo incesante a lo largo de la historia, forma parte del cotidiano en los seres humanos, y en cada sociedad podemos advertir mecanismos generados para ello. La universidad es la institución llamada a convertirse en el eje creador y articulador de la ciencia y el desarrollo técnico-social, político y económico de un país, en un marco ético-político que garantice la sustentabilidad de la vida en el planeta y de este último también (Lema, Lema C. y Delgado, 2022).

Ahora bien, se conoce que, desde mucho antes del surgimiento de la universidad medieval, los antiguos sumerios, chinos, egipcios, caldeos, entre otros, consideraron el desarrollo de sistemas educacionales más o menos robustos, conducentes a la generación de conocimiento y la ciencia según sus lógicas más o menos racionales (Ramírez, 2009). Los pueblos originarios en diversos lugares del mundo han tenido, a su manera, la misma predisposición y materialización. Se conoce de esfuerzos como el de la Casa de la Vida en Egipto, la escuela de los profetas en la cultura hebrea, de la llamada Educación Superior romana, las Escuelas islámicas de sabiduría -Madrazas- (De Faramiñán, 2010). No obstante, Grecia antigua parece ser la sociedad que establece el mayor impacto en la historia universal en este contexto, al punto que hoy, conceptos como el de democracia, asamblea, liceo, academia, que son creaciones griegas, siguen siendo usuales en las conversaciones y proyectos educacionales de las sociedades modernas (Savater, 2008). Para iniciar habría que destacar como tema en cuestión el reconocimiento del contexto en el surgimiento de la universidad como institución formadora y legitimadora del saber, además de considerar el surgimiento de la universidad latinoamericana en el *continuum*.

Según Chuaqui (2002), “Las universidades nacieron como expresión del renacimiento intelectual iniciado en el siglo XI en torno a la filosofía y teología” (p. 583). Y esto sucede al tenor de dos influencias muy poderosas: la lógica de la cultura occidental enraizada en el pensamiento griego, y en el flujo del

sistema escolástico romano (Jiménez, 2007). Es necesario comprender que, para la época de oro del imperio romano, el escolasticismo fungía como la lógica de pensamiento dominante, y esto implicó la fuerte influencia filosofía grecorromana en la idea de universidad primigenia. Luego comprenderíamos, según Marx y Engels (1979) que: “Las ideas de la clase dominante son las ideas dominantes en cada época” (p. 48).

La Universidad de Bolonia se convirtió, de hecho, en la institución a modelar el correlato de las instituciones universitarias en Europa. En la era medieval, la universidad “se dedicaba básicamente a la transmisión del saber establecido y aceptado. Todo se organizaba en un marco impermeable y estrecho: la concepción dogmático-estática del universo” (Majad, 2016; p. 32). Y dicha concepción se hacía eco de las ideas que constituían las lógicas de conocimiento de las clases dominantes. Ahora, si se hace una traslación desde el entonces hasta el surgimiento de la universidad latinoamericana, habría que reconocer entonces que esta nace y se instala como producto de los proyectos y procesos colonizadores europeos (Jiménez, 2007; Rodríguez, 1973), teniendo como modelo la Universidad de Salamanca. De hecho, de acuerdo con Tünnermann (1991), Jiménez (2007) y Molina (2008), la primera universidad que se crea en el continente americano fue en Santo Domingo, República Dominicana, en el año 1538. Le siguen universidades en Lima (Perú) y México para 1551. Tales proyectos pasaron a reivindicar el sistema de vida europeo y a trasladar focos principales de la formación en relación con ideales colonizantes, teniendo, además, un propósito delineado en torno al ideal de progreso europeo. Lo vinculante acá con la idea inicial, es que “La educación bajo la dominación ibérica, trataba de formar una élite, bien fuera religiosa o laica, su objetivo era el sometimiento a los valores de la clase dominante y correspondía a una sociedad fundamentalmente conservadora” (Molina, 2008; p. 131).

Desde entonces, la universidad latinoamericana se caracterizó por ser una institución legitimadora de las clases dominantes al servicio del proceso

colonizador (Fabelo, 2014; Jiménez, 2007; Tünnermann, 1991). Podría avizorarse quizás un punto de quiebre en los procesos emancipadores en América Latina (en adelante, AL) especialmente entrado ya el siglo XIX, iniciando con la independencia de Haití y seguido por otros países en la región, no obstante, las universidades siguieron siendo reductos de las élites criollas, muchas de ellas que posteriormente terminaron pactando con la corte europea en los esfuerzos de las respectivas coronas (España, Holanda, Portugal, Inglaterra, Francia, etc.) por recuperar lo que suponían suyo. Venezuela es un claro ejemplo con la refundación de la república hasta en tres ocasiones en tan solo apenas dos décadas (Berbesí, 2010; Langue, 2009). Eso dice mucho del dinamismo de la región en el contexto de las luchas independentistas, pero también del afán de la dominación europea.

Esa idea de universidad en AL fue la que predominó en el siglo XIX e inicios de siglo XX, manteniendo una connivencia con las lógicas de poder allende los vaivenes políticos en Europa (la corona y la iglesia, que si bien es cierto esta última había perdido mucho poder después de la revolución francesa, seguía vertiendo su ideario a través de la idea de educación) y consistentes en las nuevas repúblicas; y, a propósito de este estatus conservador, se genera una ruptura importante conocida como el movimiento que dio origen a la Reforma de Córdoba en 1919 (López, Crespo, Crespo y Sánchez, 2022a, 2022b; Tünnermann, 1991). Estamos hablando de procesos y movimientos, generados por los debates que se van levantando en varias partes del continente desde hacía varios años.

El movimiento en Argentina se produce en señal del reclamo de las clases medias y obreras en tanto sigue imperando una lógica conservadora y legitimadora de las clases dominantes de la burguesía y el clero (Tünnermann, 1991). Se posicionan temas como la autonomía universitaria, la libertad de cátedra, acceso a la educación universitaria, democratización de procesos internos y de órganos de gobierno universitario, transformación de la enseñanza, entre otros elementos. Este movimiento gestionó cambios importantes en la universidad

latinoamericana desde la posguerra hasta inicios de la década de los años 60 del siglo XX cuando ocurre la firma de un convenio denominado *Alianza para el Progreso*, y que se firmara entre el gobierno de John F. Kennedy en Estados Unidos de Norteamérica y varios gobiernos latinoamericanos con el principal propósito de disminuir la influencia de las teorías marxistas y la revolución cubana en el continente, iniciando por el gobierno de la República de Venezuela (denominada así en el entonces) estando presidido por Rómulo Betancourt (Di Filippo, 2020).

Ahora bien, todo este tránsito no pasa por ser casual, habida cuenta la importante influencia que viene teniendo en la universidad latinoamericana la lógica de pensamiento devenido de la Escuela de Frankfurt y la teoría crítica como proyecto que se contrapone al pensamiento del Círculo de Viena (Frankenberg, 2011). Es decir, se trata de dos modelos, de dos formas de concebir el conocimiento y de las implicancias que estos tienen en los modos y formas, no solo de producir conocimiento, sino de las lógicas a las que sirven al ser instrumentalizados como manera operaria de conducir las instituciones, la noción de democracia y de Estado (Mignolo, en Walsh, 2003). Tal contexto no puede ser tratado como tema baladí, por cuanto la producción de conocimiento, los modos en los que se produce, está fuertemente imbricado en las lógicas de 'desarrollo' del Estado, de los modos de producción social, en el sistema de relaciones, en la economía de un país. De acuerdo con Jaramillo (1983): "El positivismo social es la concepción científico-social orgánicamente ligada al capitalismo monopolista, por presentar la realidad social cosificada, en respuesta a la necesidad de un mejor conocimiento y control para su explotación, por parte de las clases dominantes" (p. 229). Y este debate es relevante, dado que, como sostiene Ruffini (2017):

No es posible, si se pretende encarar con seriedad la labor científica de investigación, eludir el análisis de sus fundamentos más profundos, los cimientos sobre los cuales se erige toda construcción teórica y cualquier abordaje empírico. En este sentido explicitar cuestiones

epistemológicas -es decir, vinculadas con las vías legítimas de producción y validación del conocimiento, en este caso, científico- es una tarea ineludible, pues sitúa la labor en una tradición y permite ponderar de modo más acabado su consistencia y potencial (p. 307).

El propósito de este trabajo es el de analizar el proceso transicional que ha dado lugar entre movimientos epocales conocidos como la modernidad, la posmodernidad y la transmodernidad, advirtiendo los puntos focales en lo que se atiene a la generación de conocimiento, y cómo a partir de allí, se generan lugares de enunciación de las sociedades latinoamericanas. Por último, se espera presentar la noción del pensamiento complejo como posibilidad de transformación del *ethos* universitario latinoamericano.

Desarrollo

Vale destacar de inicio que la universidad en AL de hoy no responde a lineamientos homogéneos, dado que la realidad latinoamericana, es, asimismo, variopinta (Barrera y Valinotti, 2018). Cada país hace alusión a modelos político-funcionales que responden, al mismo tiempo, a sistemas de connivencia o no, con un sistema hegemónico internacional del que hablaremos en breve. Una serie de procesos comunes se dieron en cada país de la región, con contextos diversos y fueron generando fenómenos sociopolíticos y económicos que a la larga encuentran nuevamente elementos comunes para el análisis histórico y político de AL. Esos procesos comunes corresponden a: colonización, procesos independentistas, formación de repúblicas, intervenciones extranjeras, injerencias políticas, bloqueos económicos, extractivismo económico y epistemológico, entre otros.

El proceso que inicia en AL a principios de la década de los 60 en el siglo XX, se reconoce en la firma de la *Alianza para el progreso*, proyecto unilateral ocurrido años después de la celebración del primer congreso de universidades latinoamericanas en 1949 que traía buenos augurios (Tadeu, 2019),

pero que fueron sepultados a partir de lógicas totalitarias. La *Alianza para el progreso* fue un acuerdo entre Estados Unidos de América y cada uno de los países firmantes en la región (acuerdo que no se firmó de forma multilateral, sino de manera bilateral y particular), cuyo principal propósito es minimizar la influencia de la izquierda en AL, a propósito de la revolución cubana y el derrocamiento de Fulgencio Batista (Di Filippo, 2020; Díaz, 2013).

Los esfuerzos del gobierno norteamericano fueron encontrando terreno fértil en AL con este acercamiento y consolidó la lógica de su reposicionamiento mundial en el contexto de la Guerra Fría y el Plan *Marshall* (Fernández, 2007). Se piensa, de hecho, que la universidad latinoamericana no tiene relación con los esfuerzos de cooptación de las líneas estratégicas de las relaciones internacionales de los Estados Unidos de América y los países de AL, pero justo allí hay un error histórico que no es menor. Pero, al contrario de ello, la universidad latinoamericana no escapó de la influencia (Fernandes, 2008), siendo colonizada intelectualmente en parte en el contexto de lo que se ha denominado geopolítica del saber (Walsh, 2003), usando subterfugios que al día de hoy son reconocibles en lógicas diversas, pero muy aplaudidas en AL vía *ránkings* universitarios, sistemas de acreditación y demás (Rivera, Domingues, Escobar y Leff, 2016). Si bien es cierto, estas evaluaciones apuntan a considerar la transparencia, la calidad de los procesos y la rendición de cuentas (Alarcón, Almuñías y Iñigo, 2021), no es menos cierto que tales fórmulas son generadas por lógicas transnacionales vía proyectos interventores de las dinámicas educativas y en las formas de incidir en las relaciones mismas de los centros de producción de conocimiento y el mundo empresarial.

Y esto no es que sea nuevo, ni que devenga exclusivamente del Plan Bolonia y su correlato latinoamericano *Alfa Tuning*, que son los rostros más reconocibles de dichos proyectos (Bianchetti, 2016). Si revisamos la historia de la segunda mitad del siglo XX, encontramos que en dicho período se genera un proceso de inversión norteamericana en forma de

'colaboración', 'ayuda', 'subvención' a los gobiernos afines, que depararon, varios de ellos, en cruentas dictaduras militares (Dinges, 2021; Kohan, 2021), y que maquillaron los procesos de reformas universitarias adelantadas. Así, se habla hoy de universidades de primer mundo y universidades del tercer mundo, se habla de universidades complejas, y de universidades que no alcanzan la mayoría de edad en términos de desarrollo, universidades grandes y universidades chicas.

Aquella otra parte de la universidad que no fue cooptada, fue perseguida, torturada, desaparecida, en algunos casos desvinculada. Por ejemplo: en Venezuela, luego de la promulgación de la Constitución Nacional de 1961, los diputados del Partido Comunista de Venezuela al congreso de la república, fueron separados inmediatamente de sus cargos y encarcelados, los profesores de izquierda fueron inmediatamente separados de sus cargos en las universidades, perseguidos, encarcelados, muchos desaparecidos y otros asesinados (Herrera, 2016; Saab, en entrevista con Pérez y Romero, 2017). De acuerdo con López *et al.* (2022a), refiriéndose precisamente a la segunda mitad del siglo XX:

En la época que se analiza, la reacción gobernante ante la indignación de los "hombres naturales" fue brutal en todo el continente, y la autonomía universitaria fue su primera víctima, pero no fue el diálogo respetuoso entre dirigentes del estado, el estudiantado y los claustros la solución buscada, la autonomía universitaria o fue burlada, o fue arrebatada a plomo y sangre donde quiera que se alzó una voz discordante, una simple voz que expresara un pensamiento diferente al de las dictaduras que se impusieron en el continente con la anuencia de la OEA y el apoyo de Estados Unidos (p. 202).

Incluso, desde mediados de los años 50 (siglo XX), importantes organizaciones norteamericanas y europeas, junto a diversas instancias gubernamentales comenzaron un proceso de relacionamiento con instituciones latinoamericanas a

través de programas de internacionalización en la forma de convenios interinstitucionales. En muchos casos, dichos programas fueron exitosos en tanto y cuanto representaron para las economías latinoamericanas, una inyección de fondos de inversión en ciencia y tecnología, especialmente para lo que se refiere a transferencia tecnológica. No obstante, ello no puede invisibilizar la otra cara de la moneda. Esto es, ello implicó el que muchas instituciones apuntasen a generar una relación de aprovechamiento del potencial intelectual latinoamericano subvencionando investigaciones, centros de investigación, universidades, programas de formación en pregrado y postgrado, otorgando incluso becas (entre otros beneficios), pasantías, honores académicos, puestos de trabajo, a fin de cooptar instituciones, procedimientos, patentes e investigadores, asegurar productos, adherencias, dependencia técnica, tecnológica, política e intelectual (Kohan, 2021). Al día de hoy no ha cambiado mucho el panorama, y al respecto sostiene Barnés (2017): "el mundo académico sigue teniendo una gran importancia geopolítica, estratégica, científica y discursiva" (sec. 1/1). Es decir, se habla así, en términos de una geopolítica del conocimiento (Bonilla, 2019; Mignolo, 2014; Yopasa, 2011; Walsh, 2003).

Empresas, organizaciones e instituciones como *Central Technology*, la Agencia de Proyectos de Investigación Avanzada (ARPA), la CIA (Agencia Central de Inteligencia, por sus siglas en español), el FBI (Buró Federal de Investigaciones, por sus siglas en español), la NED (Fondo Nacional para la Democracia, por sus siglas en español), la USAID (Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, por sus siglas en español), el *Atlas Economic Research Foundation*, la Fundación Internacional para la Libertad (fundada por Mario Vargas Llosa, premio Nobel de Literatura), el *Institute Economic Affairs*, *The Heritage Foundation*, *The Manhattan Institute*, el *Center for International Private Enterprise* (CIPE) que "desde su creación, en 1983, ha apoyado más de 700 iniciativas locales en más de 80 países en desarrollo... uno de los cuatro institutos del *National Endowment for Democracy*" (Mato, 2007; p. 36) —que bien dicho sea de paso funciona con

presupuesto aprobado por el Congreso de Estados Unidos—, el Pentágono de los Estados Unidos, empresas como la Ford, Chevrolet y fundaciones como la *Rockefeller* y la *Carnegie* (Kohan, 2015, 2021) entre otros, financiaron y siguen financiando este tipo de relaciones de dependencia en el sur del continente. Es cuestión de pensar en el ejemplo del Proyecto Agile, el Proyecto Simpático o en el mismo Proyecto Camelot [que aparecía bajo el ropaje de una cobertura científica irreprochable (Kohan, 2015)], por citar tan solo algunos de tantos proyectos.

Hoy pensamos en el proyecto Alfa Tuning y otros más, y en la cantidad de instituciones que lo han suscrito en diecinueve países de AL, avanzando a paso firme (Beneitone et al., 2007; Laurito y Benatuil, 2019; Vélez, Delgado y Sánchez, 2018). Ahora bien, en el marco de un proyecto que supone la apertura para la movilidad académica, el reconocimiento de cualificaciones, títulos y grados académicos, el sistema de créditos transferibles, la enseñanza de lenguas extranjeras, hipótesis de acrecentamiento de la empleabilidad, sistemas de acreditación de la calidad, entre otras cosas (Hijano, 2009), la lógica también implica la invitación de investigadores, centros de investigación, universidades, a través de prebendas (becas, premios, subvenciones, pasantías, presencia en eventos, garantía de publicaciones, etc.) convirtiéndoles en una intelectualidad reducida al síndrome de la inversión financiera, a partir de la profesionalización y cualificación del 'capital humano', mejor conocido como 'recurso humano' (Bialakowsky, Lusnich, Romero y Ortiz, 2013; Díez, 2019; Niño y Gama, 2014). De acuerdo con el Grupo Oblomoff (2016), esta intelectualidad generalmente termina adocenada y anestesiada en cuanto al pensamiento crítico, en nombre de propósitos tan nobles como el desarrollo de la ciencia, y estudios humanísticos quedan soslayados por los estudios disciplinares. Latorre (2009), quien fuese responsable para Perú del Proyecto Alfa Tuning, sostuvo: "El proyecto Alfa Tuning-América Latina sigue los lineamientos de su antecesor europeo" (p. 41). El proyecto madre es el Plan Bolonia, del cual se sabe que tras su aplicación en Europa ya han comenzado a sentirse y a hacerse realidad algunas de las pesadillas de aquellos que le

protestaron originalmente antes de su iniciación. Por ejemplo: supresión de la libertad académica y la autonomía universitaria, uniformidad de sistemas educativos en sociedades que son totalmente diferentes (Medina, 2019), mercantilización y elitización de la universidad europea, precarización del conocimiento, las mismas universidades se han convertido en las canteras de las grandes empresas dejando en vilo la formación ciudadana y la formación política, marginación solapada de carreras humanísticas, procesos de homogeneización en la formación universitaria, entre otros (Baamonde, 2010).

Ahora, existen movimientos estudiantiles y profesoriales que vienen emergiendo, colectivos sociales al interno de la institucionalidad universitaria, con proyectos reivindicadores de la universidad como proyecto histórico, social, cultural, científico y humanístico. En este contexto, repensar la universidad latinoamericana pasa por comprender la diversidad cultural, política y económica en la que esta se encuentra. De allí que, analizar las implicaciones en el tránsito de la universidad a partir de la modernidad hasta la transmodernidad, sugiere un análisis hecho desde la base de la propuesta crítico-histórica de Quintar (2018), en el sentido de las fracturas y tensiones epistémicas de las lógicas desde las que se produce conocimiento y se hace universidad como proyecto ético-político y sociocultural.

Modernidad y universidad en AL: ¿un horizonte de formación?

Reconocida la modernidad como un movimiento ético-político que se reconoce en los albores del capitalismo, este se asocia con una lógica que corresponde al sustrato del positivismo que surge en Europa (Echeverría, 1989; Giménez, 2017; Grosfoguel, 2018). ¿A qué apuesta?, pues, a conceptos que, tratados desde la 'neutralidad', se reconocen en la racionalidad científica, la naturaleza objetiva del conocimiento y los fenómenos, incluyendo los sociales, en fin, el estamento de la lógica formal y la verificación como demostración de los fenómenos, es decir, lo empírico. Esta lógica, que

permea a la universidad de manera directa, es denominada 'razón instrumental o racionalidad tecnocrática', y se ha constituido en el referente gnoseológico y epistemológico que la institución enarbola, rigiendo así nuestra civilización, nuestra convivencia, en todos los órdenes. Una descripción de la modernidad, en nuestra sociedad, de acuerdo con Horkheimer y Adorno (1971), se explica porque:

En la civilización moderna los hechos desde que son percibidos se hayan ya esquematizados, preformados por las costumbres dominantes en las ciencias, en los negocios y en la política. Tales costumbres determinan incluso el concepto de claridad (en la lengua y en el pensamiento) al que el arte, literatura deberían hoy adecuarse (p. 10).

Ahora bien, en cada sociedad que se rija por tales preceptos, donde el positivismo sea una especie de guía de un pensamiento universitario unívoco y uniforme, donde reine la racionalidad científica, se corre el riesgo de que se establezca un ciclo de manipulación y una necesidad de tutelaje, en tanto se ahogan las alternativas de pensamiento y los modos de actuación. Y esta cultura, aun en nuestros tiempos, parece arraigarse, dado el anclaje que se legitima de manera cierta, y donde lo que se denomina posmodernidad, se torna en un espejismo. Se ha insertado inexorablemente una racionalidad moderna en el campo de las ciencias sociales, que, de acuerdo con Habermas (1982), "impone una cultura para la objetividad y la experimentación" (p. 56), desalojando al pensamiento como una de las cunas del conocimiento.

Esta cultura, a la que se refiere el autor, entre otras consecuencias, denuncia que, efectivamente, la racionalidad moderna que se asume en la universidad latinoamericana, ha construido bases muy sólidas condicionando los escenarios académicos y maniatando el accionar pedagógico, cuyos efectos se manifiestan en una especie de sumisión o adormilamiento, que ha tomado cuerpo deliberante al interior de los espacios universitarios. Se trata de una esquematización que pretende diferenciar, pero al

final devela la unidad del orden y el círculo de manipulación y sumisión de la razón a los imperativos de esta civilización. Así, argumenta Morin (1986): "Los hombres dejan de ser concebidos como sujetos, como personas, para pasar a ser considerados cosas" (p. 32), o como lo dictan los postulados de la ciencia objetiva, objetos. Evidentemente se trata de la construcción de un mundo, de un sistema de dominación orgánica y uniforme donde sustancialmente nada se diferencia. Según Horkheimer y Adorno, (1971) "todo se comporta siguiendo más o menos una misma lógica, una misma dirección, un mismo sentido: la lógica de la dominación" (p. 149). Es por ello, que, de acuerdo con esta lógica muy bien concebida y dirigida, se practica un modo de pensar y de entender la educación, como la posibilidad de acceder a un sistema de profesionalización, un orden lógico que permea la uniformidad y la homogeneización de procesos subyacentes a la generación del conocimiento. Es así como se establecen códigos, se universalizan símbolos, estilos y registros, costumbres, hábitos y tradiciones, incluso, las formas de conducta y de comportamiento que se legitiman a través de diferentes medios académicos e institucionales. En este sentido, Becerra (1997) afirma "que la racionalidad que subyace y domina la discursividad educativa que se ha venido imponiendo en la región durante las últimas décadas de nuestra historia, es una racionalidad predominantemente instrumental" (p. 278). Racionalidad que circula de manera sigilosa, constante y permanente, y que es imperceptible para quienes, desde su organigrama, 'cumplen sus funciones' de manera responsable. Allí se entrecruzan los supuestos teóricos, las metódicas y se conforman los metodólogos y epistemólogos que marcan las rutas investigativas y los discursos en el claustro universitario. De hecho, de acuerdo con el autor antes citado:

1. La sociedad avanza continua y linealmente hacia el progreso y hacia las formas históricas de desarrollo cada vez más superiores.
2. La ciencia y la técnica constituyen las palancas fundamentales del progreso y del desarrollo.
3. La educación está estrechamente vinculada al avance de

la ciencia y de la tecnología y en consecuencia a la formación de “recursos humanos” “competentes”, “eficaces” y altamente calificados. 4. Sólo la ciencia es racional, por tanto, ella y sus aplicaciones tecnológicas son total y absolutamente neutras. 5. La única manera de acceder al conocimiento de la realidad es mediante procedimientos empírico-analíticos y registros lógicos formales (pp. 278-279).

Este modo de pensar ha invadido los ámbitos educativos afectando sustancialmente los modelos de formación docente, sistemas pedagógicos, formas de investigar y de enseñar, y ha dotado de cierta forma de pensar de acuerdo con este criterio de la racionalidad. Por supuesto, nos referimos “a un modelo de formación centrado en competencias profesionales caracterizado por una visión ahistórica, fragmentaria, transmisionista, tecno-instrumental de la ciencia y del conocimiento científico de la educación, de la praxis académica y de la investigación” (Becerra, 1997; p. 279).

Conceptualizar, por medio de modelos o esquemas, los procesos de formación, privilegiando de manera inequívoca la profesionalización, es decir, la educación para egresar ‘expertos’ en el dominio de contenido, aún en submundos llamados ‘profesiones’, además son dotados en técnicas específicas, conocimientos particulares y en procedimientos de alta complejidad, a ser aplicados en la industria, las empresas, las universidades inclusive, en fin, su área de trabajo.

La universidad procura en este entorno, priorizar las competencias profesionales, el desempeño laboral adecuado, cuidando lo ocupacional como un rol específico de la institución, esto muchas veces, en detrimento de lo académico y el desarrollo personalógico (Martely, Toledo y Acosta, 2022). Esta es la razón que justifica, una batería de asignaturas, muy bien concebidas, dirigidas a la formación de profesionales y de recursos para insertarse en el campo laboral; se trata de una base teórica limitada pero muy bien contextualizada, en forma de cuadros sinópticos o programas académicos, estableciendo

de manera organizada los conocimientos que se deben impartir, la forma cómo se debe investigar, lo que se debe investigar y la manera en la que estos conocimientos se anclan a las lógicas de formación, estableciendo los perfiles en cada área, de tal manera que la formación sea un proceso expedito y aceptado por la sociedad sin cuestionamientos ni dudas, porque calza perfectamente en la lógica de matrices de competencia y resultados de aprendizaje. Queda así, en evidencia, una ideología segregadora en la universidad latinoamericana que reproduce las mismas lógicas primigenias de la universidad colonizante y colonizadora en los albores de los procesos de conquista europea. Se trata de una universidad que hace un vaciado político de la formación, y enfatiza la formación en lo procedimental, en lo tecno-industrial relegando lo relacionado a la consolidación con capacidades subjetivas y creativas de los profesionales (porque es que lo subjetivo es percibido con sospecha). Se matizan y se subordinan procesos tales como: la criticidad, actos reflexivos, el compromiso social, se limita el manejo de los enfoques que ayuden a visualizar los horizontes históricos, predominando una racionalidad científica y una praxis pedagógica reproductora de conocimiento.

La posmodernidad como razón aparente de fuga

En estas contracturas de la modernidad emerge la lógica de la posmodernidad. Y, ¿qué es esta? Tal y como sostiene Pais (2022), es preciso comprender que “El concepto posmodernidad está atravesado por la controversia, la discusión y la indefinición” (p. 1). En tal sentido, y sin ánimo de dejar por concluida semejante discusión, si bien es cierto no podríamos sostener que se trata de una lógica que supera a la idea de modernidad, sí lo es que, en la posmodernidad se intenta dejar en ‘la historia’ a la modernidad, e historia concebida como enunciación que fue, así, sin más, sin conexión con el presente. Esto nos permite concebir a la posmodernidad como un movimiento ético-político, y, por ende, de carácter sociocultural, que genera un sepultamiento de la historia como elemento explicativo del presente, por lo que induce a un proceso de despolitización fundacional, en tanto y cuanto impone desde el

neoliberalismo una versión de la nueva época económica (Harvey, 1998). Un ejemplo de ello: el denominado capitalismo académico (Gainza, 2016; González, 2016).

Valdría la pena repasar, por ejemplo, una de las manifestaciones más evidentes en torno al capitalismo académico en AL (o como lo llama González, 2016, capitalismo académico colonial): la subordinación de los Estados nacionales a las lógicas transnacionales de las grandes editoras comerciales que validan y legitiman ciencia. Hablamos de emporios comerciales que 'usufructúan' los resultados de investigación que han sido además financiados con dineros públicos. Estas grandes editoras publican en sus revistas a partir de emolumentos que cobran a investigadores y posteriormente cobran a los Estados nacionales (ministerios ejecutivos), universidades, centros de investigación, y a los lectores, por el acceso a estos. Los Estados nacionales y las instituciones validan con un peso inusitado la carrera del investigador, el avance de las carreras universitarias y la consolidación de las instituciones, a partir de las publicaciones que devienen de estas revistas indexadas 'de alto impacto', de prestigio (Gainza, 2016). Surge el llamado 'publica o perece' (Carrasco y Pallarés, 2017), que empuja al investigador a publicar con asiduidad en cierto circuito de revistas (que establecen una lógica binaria que supone como malas revistas a las que no se comportan según la lógica fundacional), so pena de recibir evaluaciones que le despojen de ciertos beneficios u oportunidades. Este es un reflejo de la modernidad que ha logrado calar y que se ha profundizado en las lógicas posmodernas bajo una lógica camaleónica.

A decir de Vásquez (2011), la posmodernidad trae consigo una cultura que dictatorializa a partir del relativismo generando el asentamiento suave de las bases de un nuevo régimen de verdad violentando los grandes metarrelatos metafísicos. Además, la lógica que pregona la posmodernidad balsama un poco la discusión en tanto, si bien es cierto, resalta el resurgir de la sensibilidad humana, lo hace generando una crítica que se opone al componente de la modernidad (la racionalidad instrumental y el dominio de la

objetividad) [Foucault, 2000; Harvey, 1998]. Sin embargo, lo preocupante es que, al incidir en ello, lo hace desde un relativismo epistemológico (López, 2000) que, más allá de solazarse en la contextualidad del conocimiento, la subjetividad, entre otros elementos de importancia, lo cierto es que fractura toda posibilidad de la consolidación de la investigación y la ciencia, dejando espacio a que la pseudociencia se repositone (Sokal y Bricmont, 1999)

Cuestionada la noción moderna de la universidad, inicia una ola posmoderna que parte, sin duda alguna, de la asunción de modelos heredados de la modernidad, modelos que trastocaron sensiblemente las posibilidades de construir ciertos espacios y otras formas de entender y concebir, tanto la universidad como el conocimiento. Esto es lo que maquilla el rostro de la universidad a partir de la cosmética financiera (Mollis, 2003).

Es necesario precisar que los saberes que emergen de la universidad imbuida en los pensamientos, moderno y posmoderno, condicionan los procesos sociales y educativos. En efecto, a través de la lógica de la dominación y del discurso científico que se practica e impone, propician los escenarios conservacionistas, una especie de inercia académica (Lárez, 2014), que se subordina a la lógica de un circuito comercial. Por lo tanto, la modernidad y la posmodernidad imponen a la educación, una serie de estrategias que llevan a la reproducción mecánica del proceso educativo que necesita de la estandarización, de la dependencia técnico-científica.

Una nueva educación debe emerger desde sus propios cimientos, erigiendo una nueva dialéctica que impacte a la institución universitaria en la región, desde lo educativo, lo social, hasta lo político y económico. Se trata de una nueva concepción que emancipe, no solo a la institución, sino también a la sociedad a la que sirve, que propicie un quiebre al costumbrismo, a la historia inerte, porque los acontecimientos educativos deben tener un significado, una identidad que permita discernir e interpelar las formas unilaterales en que se imponen algunas prerrogativas.

Transmodernidad y pensamiento complejo

Ante el aplastamiento ideológico de la modernidad y la posmodernidad, viene reconociéndose una alternativa en la región que puede reconocerse en la transmodernidad. Hablamos de un movimiento ético-político que cruza de forma inversa los trazados modernos y posmodernos. Es decir, va a contracorriente a partir de una lógica que implica la emergencia de un pensamiento complejo, y apunta desde allí a la transformación social allende el reconocimiento y ejercicio de la autonomía (reconsiderando los postulados de la reforma de Córdoba de principios de siglo XX), la soberanía, la autodeterminación como derecho inalienable, la multilateralidad, la pluridiversidad, la interdisciplinariedad, la constitución de un referente ético-político y un correlato en el impacto que necesita tener la transformación basada en las grandes necesidades sociales, culturales, económicas, etc. Existen diversas posturas desde las que se asume la noción de transmodernidad, nociones que la plantean como una superación de la modernidad y la posmodernidad, y otra que la plantea desde la contracorriente que se enfrenta al euroccidentalismo (Dussel, 2015).

En la oportunidad que nos convoca, interesa advertir la necesidad del pensamiento complejo en el marco de una propuesta cultural y ético-política que referencie un universo de posibilidades para la universidad latinoamericana y el compromiso de esta con los procesos de transformación social, cultural, económica y política de la región. Más que pensar en la transmodernidad, apostamos por la asunción del pensamiento complejo como ruptura necesaria, como fractura posible, como punto de fuga en el entresijo que complica a la universidad hoy día. Y es precisamente a la universidad a la que hay que cuidar de que no se adocene a una lógica mercantil, de que esta no se aleje de las provocaciones sociales y las tensiones ético-políticas que surgen, que no se distancie de la necesidad del avance científico-técnico que se le reclama. Pero, hacerlo desde una lógica del pensamiento complejo implica atreverse a asumir el riesgo de lo que ello conlleva.

A diferencia de lo que podría estar pensándose en diversos círculos de pensamiento, el pensamiento complejo no es una estrategia, no es un método. No se simula con un objeto o una prenda de vestir que se le usa a conveniencia y cuando se quiere. Es, a diferencia de todo ello, una concepción de mundo, un modo de pensar y asumir el funcionamiento del mundo y las cosas como un todo sistémico, tejiendo relaciones, hallando las bisagras y las articulaciones posibles en el orden de las cosas (Morin, 2002). Así emerge una manera de concebir y asumir el conocimiento y su episteme.

La modernidad restringe al mundo de la razón instrumental, y la posmodernidad, al ser por naturaleza, laxa, entonces banaliza y relativiza. Como ya se ha destacado con anterioridad, tanto la modernidad como la posmodernidad, independientemente de sus postulados terminales, generan concepciones binarias del mundo y las cosas, del sistema de relaciones y de la misma idea de conocimiento y ciencia. Fragmentan, separan, seccionan, dividen, y lo hacen, además, desde lógicas que subordinan y atomizan. La transmodernidad asume el pensamiento complejo y sistémico para avanzar hacia propuestas identitarias y autónomas. Reconoce la necesidad de la contextualización y va generando condiciones para establecer redes de pensamiento en tejido sistémico. Piensa más en dimensiones que en áreas, más en zonas de confluencia, que en espacios fronterizados. Reconoce, además, la situacionalidad geoestratégica, la territorialización, la necesidad de pensar en lo global desde lo local y viceversa. Reconoce las formas de pensamiento que se generan al interior de los grupos poblacionales y las comunidades. Y en toda esta dinámica, el pensamiento complejo se hace presente al vehicular las afinidades, las lógicas de los sistemas de relación, incorpora y bisagra.

El pensamiento complejo es un reto habida cuenta que implica comenzar a subvertir las lógicas tradicionales del conocimiento, implica pensar no en un rompecabezas, sino en un todo intervencional. Implica pensar desde la conectividad de las cosas y desde la complejidad de estas. Por ejemplo: no se

puede pensar el *ethos* económico, sin pensar en los rudimentos sociales, en los derechos humanos, en un Estado de derecho. Hay una vinculación allí presente. Hay una cadena. Hay un efecto. No se puede pensar la historia desde la parcialidad sin contextualizar. No se puede pensar en logros y avances de la educación sin pensar en la forma como el Estado gerencia y administra las políticas públicas genéricas (educación, salud, servicios básicos, renta, impuestos, justicia, entre otros). No se pueden pensar las matemáticas sin pensar en la filosofía de la ciencia, no se puede pensar la docencia sin la investigación y la vinculación con el entorno, no se puede pensar la investigación sin la publicación y el diálogo académico-científico necesario, y este no se puede pensar sin la democratización de la ciencia. Por todo eso y más, el pensamiento complejo no es una estrategia o una metodología, implica sí, una cosmovisión, un modo de pensar y asumir la vida, el mundo, las relaciones, y todo lo que opera. Ese es el gran reto de la universidad latinoamericana, pensar la educación desde la complejidad, al tiempo que se posiciona y no se subordina a las lógicas del mercado, sino que se inserta en el microcosmos de la población y la comunidad a la que sirve para generar condiciones que provoquen los grandes cambios sociales, económicos, políticos necesarios. Según Borroto (2015):

La forma de asumir el paradigma de la complejidad como una forma de pensar el mundo tiene necesariamente que incluir el concepto de sistema complejo adaptativo, hacer suyo la necesidad de un diálogo continuado entre las distintas formas de conocimiento (p. 31).

¿Qué de las universidades en AL y el tránsito de los movimientos ético-políticos?

Válido es destacar que, la universidad latinoamericana como un todo no ha transitado por las lógicas de la modernidad, la posmodernidad y la transmodernidad de forma unilineal. Lo primero que necesitamos comprender, es que, no se trata de un proceso uniforme en la región, y mucho menos en sistemas educativos nacionales. Tal y como se ha

destacado al principio, la realidad latinoamericana no es homogénea, y eso implica que los proyectos político-económicos de cada Estado apuntarán a la transformación ideal del sistema estructural nacional, su superación o no, o incluso, su consolidación en aras de compromisos asumidos.

Más allá de apuntar a universidades o a proyectos específicos, consideramos que la reflexión y el análisis crítico depende de un contexto particular, apuntando a la proyección de una política educativa que se enmarca en un proyecto nacional de mayor envergadura. Así las cosas, es básico comprender que hay sistemas educativos que se entienden a sí mismos como un apéndice de la maquinaria industrial, otros que se comprenden como interlocutores (y nada más) de los procesos sociales, políticos y económicos de un país, y otros que se entienden como actores provocadores de dichos cambios. Dicho posicionamiento destaca hacia dónde viajan sus procesos internos y la lógica que predomina.

La diversidad de las instituciones implica que estos tránsitos pueden darse o haberse dado a nivel institucional, como puede ocurrir que no haya sido así. Hablamos de instituciones privadas y públicas; confesionales y no confesionales, y entre las confesionales hay una amplia diversidad igualmente; hablamos de instituciones acreditadas y no acreditadas; de universidades docentes y de universidades complejas; hablamos de universidades territoriales o regionales y de universidades nacionales; con fines de lucro y sin fines de lucro; de universidades técnicas y de universidades humanísticas; elitistas y no elitistas, entre otras (Consejo Nacional de Universidades, 2002; Muñoz y Blanco, 2013). Esto significa que cada institución, según su naturaleza y orientación defiende un proyecto educativo que podrá atestiguar si dicha institución ha avanzado en el tránsito y la superación de las controversias naturales. Las tensiones no desaparecerán, es más, incluso se considera que estas se mantengan por cuanto el relajamiento de la institución implicaría la detención de un proyecto y la inamovilidad.

Ejemplos de proyectos que apuntan a una agenda propia sin desconocer los referentes nacionales e internacionales en los que se circunscriben los proyectos universitarios, pueden destacarse en:

- Instituciones que, encarnando el postulado principal de la Reforma de Córdoba de 1918, comprenden la necesidad de proyectos democratizantes y democratizadores, por lo que generan esfuerzos no solo a nivel de regulación, sino también a nivel del sistema de relaciones que concretan en todas sus instancias, esto es, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la evaluación, pero también en la administración de recursos de diversa índole, en la regulación, en la internacionalización, en la investigación, en la toma de decisiones, en las proyecciones;
- Instituciones que apuntan a contextos territoriales y regionales considerando las necesidades sociales y comunitarias;
- Instituciones que comprenden la necesidad de inversión en sus académicos e investigadores;
- Instituciones que se suman a esfuerzos colaborativos regionales, nacionales e internacionales;
- Internacionales que, sin anclarse en la dependencia epistémica, comprenden la necesidad de alejarse de proyectos provincianos;
- Instituciones que no solo cuestionan y critican al poder público y privado, sino que también proponen una agenda y muestran pilotos, ensayos, evidencia de la realidad, es decir, instituciones que se involucran en la proposición de políticas públicas y alternativas de desarrollo.

Advertir hoy la realidad de la universidad en AL apunta a reconocer que hay instituciones en las que pareciera que predomina la lógica moderna, esto es, instituciones en las que las luchas y tensiones por superar semejante proyecto, no han dado frutos aun en las magnitudes que podrían esperarse; pero no por ello desconoce los avances en función de la

formación crítica. Igualmente ocurre en aquellas instituciones en las que el proyecto posmoderno ha sido asumido sin miramientos dejando la universidad a merced de las conductas esperadas por quienes deparan las inversiones y las proyecciones de futuro. Por ello, la autonomía universitaria, fue, es y será el punto de choque de la universidad latinoamericana. La Reforma de Córdoba sigue apuntando, aun y tanto tiempo después de su ocurrencia, hacia una agenda que permita viabilizar proyectos emancipadores, de autonomía y de no genuflexión a intereses foráneos, mediatizados además por la lógica mercantil y el lucro.

Conclusiones

En tiempos como lo que vivimos, en los que un virus imperceptible es capaz de detener al mundo (siendo que antes de ello no advertíamos posibilidad alguna de que eso ocurriera), valdría la pena comprender desde el mismo comportamiento del virus, que pensar en función de un tejido, de una red, como un sistema complejo, es lo que ha de permitir que la universidad cumpla con su cometido fundacional. Pensar desde lo complejo significa que la universidad deba entenderse y concebirse como una universidad, también, compleja. De lo contrario será solo retórica de pasillo. Pero, ¿qué implica ser una universidad compleja? Pues, más allá de definiciones estatutarias de sistemas nacionales educativos o agencias de acreditación, que las definen como instituciones en las que hay docencia de pre y posgrado, investigación y vinculación con el medio (Sthioul, 2017), esto significa que:

- reconociéndose como una institución occidentalizada, apunte hacia un proceso de autoafirmación y autonomía cultural y ético-política coherente con su territorialidad y los procesos necesarios de reterritorialización;
- reconociéndose como una institución fragmentada, comience a reunir sus partes y a entenderse desde la transdisciplina, desde la noción de dimensiones de formación y los campos de incidencia directa e indirecta;

- que priorice la emergencia del sujeto político y la constitución de una ciudadanía emancipada desde el *ethos* universitario;
- asuma un carácter mucho más dialogante en torno a las epistemes, los procedimientos, abordajes, con los que se generan esfuerzos de formación y producción de conocimiento, entendiendo que la complementariedad, sin dejar de ser dialéctica, produce esfuerzos de mayor envergadura;
- asuma la producción de conocimiento desde la multidimensionalidad y la multifactorialidad, considerando no solo la racionalidad técnica, que siempre será necesaria, sino también lo sensitivo, la experiencia, los sistemas de relaciones, las incisiones político-jurídicas, entre otros elementos;
- asuma procesos formativos en señal de engranaje, que apunte a la función de un sistema institucional;
- asuma el curriculum como un espacio público;
- las decisiones políticas y las acciones vinculantes se tomen en ejercicio democratizante en diálogo permanente con los sectores relacionados, dando vida al postulado principal de la Reforma de Córdoba de 1918;
- la producción científica apunte a decibeles mayores en consonancia con, y al servicio de, los contextos sociales, técnicos, tecnológicos, políticos y económicos en los que está inserta;
- la docencia apunte necesariamente a profundizar cada vez más en investigación, y ésta en innovación, en transferencia de conocimiento, en estudios avanzados (posgrado) que partan de las necesidades institucionales, comunitarias, locales, regionales y nacionales;
- la docencia de pregrado y posgrado provenga como producto de la investigación y la vinculación, en el ejercicio de una tríada vinculada y vinculante;
- las puertas de la universidad sean abiertas al debate permanente en el que la defensa de los principios sea norma de derecho;
- el accionar universitario amplía de forma proporcional al tiempo las posibilidades de democratización del conocimiento;
- la universidad dialoga, se relaciona y genera redes colaborativas con una diversidad institucional a nivel local, regional, nacional e internacional, con el propósito de consolidar sus esfuerzos;
- la universidad se presenta y emerge como revulsivo social y político en momentos de anarquía;
- la universidad comprende la necesidad de mantenerse en un ejercicio permanente de transformación;
- la universidad se inserta en el músculo mismo del desarrollo local, regional, nacional, con sentido de identidad, pertenencia, con criterios de respeto y apego a la sustentabilidad ambiental, de proyectos y de procesos.

Como se advierte, la complejidad para por el entrecruzamiento, por la intervención multifactorial, por el entendimiento inter e intrainstitucional, pasa por convertir en un modo de pensar, de actuar, de relacionarse. No es un dispositivo técnico, apunta a una cosmovisión. Y eso es lo que necesita la universidad latinoamericana.

Contribución de los autores

Todos los autores han contribuido de forma activa en todos los procesos de elaboración del manuscrito.

Referencias bibliográficas

- Alarcón O., R., Almuñías R., J. L., y Iñigo B., E. (2021). Calidad y rankings universitarios globales: Una mirada desde América Latina. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(6), 421-434. Recuperado de <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2405/2365>
- Baamonde, X. F. (2010). Mercantilización y precarización del conocimiento: el proceso de Bolonia. En: Edu Factory y Universidad Nómada (Eds.). *La universidad en conflicto*.

- Capturas y fugas en el mercado global del saber* (pp. 113-144). Traficantes de Sueños.
- Barnés, H. G. (2017). *La CIA en las universidades: cómo la inteligencia controla a profesores de élite*. Recuperado de <https://otrasvoceseducacion.org/archivos/tag/contra-hegemonia-ideologica-y-filosofica>
- Barrera C., E., y Valinotti, M. F. (2018). La heterogeneidad histórico-estructural en América Latina: diálogos con Marx. *Nómadas*, 48, 49-63. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n48a3>
- Becerra, O. (1997). *Racionalidad y Poder en el discurso Educativo dominante en Venezuela. Educación Superior, Formación Docente y Estudios de Postgrados*. Universidad Central de Venezuela.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M. M., Siufi, G., y Wagenaar, R., (Eds.). (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina: Informe final - Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007*. Universidad de Deusto & Universidad de Groningen.
- Berbesí D-S., L. (2010). *Venezuela, 1810-1830: Independencia y conflictividad*. Instituto de Estudios Latinoamericanos.
- Bialakowsky, A. L., Lusnich, C., Romero, G., y Ortiz, P. (2013). La praxis universitaria: desafíos, tensiones y propuestas en el contexto de las transformaciones de las últimas décadas. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Bianchetti, L. (2016). *El proceso de Bolonia y la globalización de la educación superior: antecedentes, implementación y repercusiones en el quehacer de los trabajadores de la educación*. CLACSO.
- Bonilla C., D. (2019). Geopolítica del Conocimiento y Decolonial: ¿Está eurocentrismo puesto a prueba? *El Ágora USB*, 19(1). 149-169. <https://doi.org/10.21500/16578031.4125>
- Borroto L., L. T. (2015). Conocimiento, pensamiento complejo y universidad. *Revista Cubana de Educación Superior*, 2, 28-33. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v34n2/rces03215.pdf>
- Carrasco, G., y Pallarés, A. (2017), *Publica o perece: Manual de instrucciones para escribir y publicar artículos en Ciencias de la Salud*. Elsevier.
- Chuaqui J., B. (2002). Acerca de la historia de las universidades. *Revista Chilena de Pediatría*, 73(6), 583-585. <https://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062002000600001>
- Consejo Nacional de Universidades. (2002). *Tipología de las universidades venezolanas*. Del Autor.
- De Faramiñán G., J. M. (2010). Against Bolonia. *Revista de Estudios Jurídicos*, 10, 1-11.
- Recuperado de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rej/article/view/548>
- Di Filippo, A. (2020). La alianza para el progreso y el desarrollismo en Chile. *Revista de Historia*, 27(1), 135-163. <http://dx.doi.org/10.29393/rh27-7aaf10007>
- Díaz F., L. (2013). A cincuenta años de la Alianza para el Progreso: El debate por el socialismo. *Economía y Desarrollo*, 149(1), 139-157. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4255/425541207009.pdf>
- Díez G., E. J. (2019). *Neoliberalismo educativo: Educando al nuevo sujeto neoliberal*. Ediciones Octaedro.
- Dinges, J. (2021). *Los años del cóndor*. Debate.
- Dussel, E. (2015). *Filosofías del Sur. Descolonización y Transmodernidad*. Akal.
- Echeverría, B. (1989). Quince tesis sobre modernidad y capitalismo. *Cuadernos Políticos*, 58, 41-82. Recuperado de <https://cutt.ly/gjvFOEW>
- Fabelo C., J. R. (2014). América Latina: ¿Al servicio de la colonización o de la descolonización? *Revista Casa de las Américas*, 276, 32-48. Recuperado de <https://cutt.ly/PfjsiyR>
- Fernandes, F. (2008). Patrones de dominación externa en América Latina. En Fernandes, F. y Fernandes, H. (Comp.). *Dominación y desigualdad: El dilema social Latinoamericano: Florestan Fernandes Antología* (pp. 113-137). Siglo del Hombre & CLACSO.
- Fernández P., L. J. (2007). América Latina y Estados Unidos: Un análisis de los objetivos de la Alianza para el Progreso. *XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras*. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán, 19 al 22 de septiembre. Argentina.
- Foucault J., G. (2000). Frente a la posmodernidad. *Fundamentos en Humanidades*, 1(2), 55-77. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/184/18400206.pdf>
- Frankenberg, G. (2011). Teoría crítica. *Academia Revista sobre enseñanza del Derecho*, 9(17), 67-84. Recuperado de http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revista/17/teoria-critica.pdf
- Gainza, C. (2016). Prácticas académicas de producción y distribución del conocimiento en la era digital. *Atenea* 514, 263-278. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/atenea/n514/0718-0462-atenea-514-00263.pdf>
- Giménez M., F. (2017). Modernidad, racionalidad y capitalismo: un relato de la descivilización y salvajización de Europa y sus posibles alternativas desde el Sur. *Fòrum de Recerca*, 22, 217-233. <http://dx.doi.org/10.6035/ForumRecerca.2017.22.13>

- González C., D. A. (2016). *La universidad investigadora y el capitalismo académico*. CLACSO.
- Grosfoguel, R. (2018). La compleja relación entre modernidad y capitalismo: una visión descolonial. *Pléyade*, 21, 29-47. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/pleyade/n21/0719-3696-Pleyade-21-29.pdf>
- Grupo Oblomoff (2016). *Un futuro sin porvenir. Por qué no hay que salvar la investigación científica*. Ediciones Lazo Negro.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Editorial Taurus.
- Harvey, D. (1998). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Amorrortu Editores.
- Herrera, E. (2016). *Historias mínimas de la Carta Magna*. Fundación Editorial El perro y la rana.
- Hijano D-R., M. (2009). Una aproximación crítica al espacio europeo de educación superior. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 41-53. Recuperado de <https://cutt.ly/hhEtR9c>
- Horkheimer, M. y Adorno, T. (1971). *Dialéctica del iluminismo*. Editorial Sur.
- Jaramillo G., O. (1983). Del liberalismo al positivismo en la ciencia social. *Maguare*, 2, 229-271. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/229-271>
- Jiménez, E. (2007). La historia de la universidad en América Latina. *Revista de la Educación Superior*, XXXVII(141), 169-178. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/604/60414108.pdf>
- Kohan, N. (2015). *Marx y la teoría crítica latinoamericana*. Editorial Trinchera.
- Kohan, N. (2021, 12 de noviembre). ¿Cuáles son las instituciones contrainsurgentes que operan en la cooptación de intelectuales? *Revista Política y Poder*. Recuperado de <https://r.issu.edu.do/?l=11916tEG>
- Langué, F. (2009). La independencia de Venezuela, una historia mitificada y un paradigma heroico. *Anuario de Estudios Americanos*, 66(2), 245-276. <https://doi.org/10.3989/aeamer.2009.v66.i2.324>
- Lárez, R. (2014). *Complejidad Educativa e interculturalidad: Una nueva sociabilidad en el Siglo XXI*. AELAC-CIEG-DEH y Gobierno del Estado de Chihuahua.
- Latorre, V. (2009). Tuning – América Latina. *Boletín Academia Nacional de Ciencias*, 1, 41-43. Recuperado de <https://silo.tips/download/boletin-n-1-extractos-de-las-actas-de-sesiones-de-la-academia-nacional-de-cienci>
- Laurito, M. J., y Benatuil, D. (2019). La internacionalización de la Educación Superior: Análisis del caso Proyecto Alfa Tuning América Latina. *Journal de Ciencias Sociales*, 7(12), 45-61. <https://doi.org/10.18682/jcs.v0i12.930>
- Lema C., B. M., Lema C., A. N., y Delgado S., E. Z. (2022). Premisas para la sostenibilidad de la universidad contemporánea. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(1), 511-516. Recuperado de <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2597/2529>
- López A., J. (2000). Relativismo y posmodernidad. *Ciencia Ergo Sum*, 7(1), 31-48. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/104/10401705.pdf>
- López F., R., Crespo B., T., Crespo H., E., y Sánchez G., S. (2022a). La universidad latinoamericana en la segunda mitad del siglo XX. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(1), 193-204. Recuperado de <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2548/2497>
- López F., R., Crespo B., T., Crespo H., E., y Sánchez G., S. (2022b). Causas y consecuencias de la reforma universitaria en América Latina. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(1), 365-374. Recuperado de <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2566/2515>
- Majad R., M. A. (2016). Universidad compleja y sociedad: una dialogicidad necesaria. *Academicus*, 1(8), 30-38. Recuperado de http://www.ice.uabjo.mx/media/15/2017/05/Art8_3.pdf
- Martely M., L. E., Toledo C., A., y Acosta I., T. C. (2022). Tres enfoques para el desarrollo personalógico de los educandos: Una aproximación a sus características e integración. *Varona Digital*, 74, 1-11. Recuperado de <http://revistas.ucpeiv.edu.cu/index.php/rVar/article/view/1438>
- Marx, K., y Engels, F. (1979). *La ideología alemana*. México.
- Mato, D. (2007). Think Tanks, Fundaciones y profesionales en la promoción de ideas (Neo)liberales en América Latina. En Grimson, A. (Comp.). *Cultura y neoliberalismo* (pp. 19-42). CLACSO.
- Medina A., A. (2019). *A 20 años del proyecto Bolonia*. Recuperado de <https://www.ucsc.cl/blogs-academicos/a-20-anos-del-proyecto-bolonia/>
- Mignolo, W. (Comp.). (2014). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo* (2 ed.) del Signo.
- Molina H., M. M. (2008). Introducción al estudio de la universidad en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 4(1), 129-142. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134115209009.pdf>
- Mollis, M. (Comp.). (2003). *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. CLACSO.

- Morin, E. (1986). *Ciencia con conciencia*. Editorial Anthropos.
- Morin, E. (2002). *Introducción a una política del hombre*. Gedisa
- Muñoz, M., y Blanco, C. (2013). Una taxonomía de las universidades chilenas. *Calidad en la educación*, 38, 181-213. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000100005>
- Niño Z., L. S., y Gama B., A. (2014). Las políticas educativas de competencias en la globalización: demandas y desafíos para el currículo y la evaluación. *Itinerario Educativo*, XXVIII(64), 37-64. <https://doi.org/10.21500/01212753.1420>
- Pais A., N. (2022). *Inquietudes pedagógicas: subjetivación y posmodernidad*. Recuperado de <https://cutt.ly/nKhS8f3>
- Pérez, M., E., Romero, M. (2017, 26 de enero). La Constitución del 99 ha sido un escudo para garantizar los derechos humanos en Venezuela. *Correo del Orinoco*, 2631, p. 16. Recuperado de <https://r.issu.edu.do/?l=11917TZP>
- Quintar, E. (2018). Crítica teórica, crítica histórica. Tensiones epistémicas e histórico políticas. En Guelman, A., Cabaluz, F., y Salazar, M. (Coords.). *Educación popular y pedagogías críticas en América latina y el Caribe* (pp. 15-26). CLACSO.
- Ramírez T., J. (2009). *Fundamentos teóricos de la recreación, la educación física y el deporte: Una introducción hacia la físico-corporalidad*. Editorial Episteme.
- Rivera C., S., Domingues, J. M., Escobar, A., y Leff, E. (2016). Debate sobre el colonialismo intelectual y los dilemas de la teoría social latinoamericana. *Cuestiones de Sociología*, 14(e009), 1-22. Recuperado de <http://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSn14a09>
- Rodríguez C., A. M. (1973). *Historia de las universidades hispanoamericanas* (Vol. 2). Patronato Colombiano de Artes y Ciencias y el Instituto Caro y Cuervo.
- Ruffini, M. L. (2017). El enfoque epistemológico de la teoría crítica y su actualidad. *Cinta Moebio*, 60, 306-315. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2017000300306>
- Savater, F. (2008). *La aventura de pensar*. Editorial Debate.
- Sokal, A., y Bricmont, J. (1999). *Imposturas intelectuales*. Paidós.
- Sthioul O., A. (2017). *Una nueva tipología institucional de Investigación, Desarrollo e Innovación (I+D+i) en las universidades chilenas*. Centro de Estudios MINEDUC.
- Tadeu J., J. (2019). Autonomía universitaria e integración de América Latina: El papel de la UDUAL. *Universidades*, 82, 53-64. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2019.82.59>
- Tünnermann B., C. (1991). *Historia de la Universidad en América Latina de la época colonial a la Reforma de Córdoba*. Editorial Universitaria Centroamericana.
- Vásquez R., A. (2011). La posmodernidad: Nuevo régimen de verdad, violencia metafísica y fin de los metarrelatos. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 29(1), 1-16. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/181/18118941015.pdf>
- Vélez B., Á., Delgado V., L. D., y Sánchez T., W. C. (2018). Análisis prospectivo de las competencias genéricas Tuning-Alfa en la ciudad de Medellín al 2032. *El Ágora USB*, 18(1), 130-151. <http://dx.doi.org/10.21500/16578031.3446>
- Walsh, C. (2003). Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo. *Polis*, 1(4), 1-26. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/305/30500409.pdf>
- Yopasa R., M. (2011). Geopolítica del conocimiento en América Latina: La construcción de espacios históricos otros. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 21, 111-136. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2011.n21-06>