

La idea educación de calidad. ODS y Universidad

J. Loreto Salvador Benítez
(Coordinador)

**La idea educación de calidad.
ODS y Universidad**

J. Loreto Salvador Benítez
(Coordinador)



Primera edición: 2024

El contenido total de este libro fue sometido a dictamen en el sistema de pares ciegos externos, con dos resultados positivos.

© J. Loreto Salvador Benítez

© Editorial Torres Asociados

Coras, manzana 110, lote 4, int. 3, Col. Ajusco

Delegación Coyoacán, 04300, México, D. F.

Tels. 5556107129 y 5575926161

editorialtorres@prodigy.net.mx

Esta publicación no puede reproducirse toda o en partes, para fines comerciales, sin la previa autorización escrita del titular de los derechos.

ISBN: 978-607-8702-95-4

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I	
LA IDEA EDUCACIÓN DE CALIDAD EN LA UNIVERSIDAD <i>J. Loreto Salvador Benítez</i>	15
CAPÍTULO II	
AGENCIA, AUTOEDUCACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR <i>María del Rosario Guerra González</i>	51
CAPÍTULO III	
EPISTEMOLOGÍAS PLURALES. INCLUSIÓN Y RECONOCIMIENTO PARA UNA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA DE CALIDAD ODS 4 <i>Hilda C. Vargas-Cancino</i>	95
CAPÍTULO IV	
FUNDAMENTOS ÉTICOS DE UNA EDUCACIÓN Y FORMACIÓN EN LA UNIVERSIDAD QUE RESPONDA A LOS RETOS DE LA AGENDA 2030 <i>Emma González Carmona</i>	123
SOBRE LOS AUTORES	157

INTRODUCCIÓN

La Universidad como parte de los sistemas educativos nacionales responde a las políticas educativas que atienden necesidades y problemáticas prioritarias de la población; por ello, a lo largo del tiempo ha tenido la oportunidad de adaptarse y salir adelante ante las coyunturas de crisis diversas ocurridas en la escala regional y mundial. Como institución ha experimentado retos en su interior que le han posibilitado comprender las circunstancias, al tiempo de adaptarse a ellas. Ejemplo de lo anterior es coadyuvar con los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) y mucho antes, frente las problemáticas medioambientales, la UAE-Méx ha dado respuesta oportuna y pertinente desde la docencia y la investigación, diseñando y abriendo programas de pre y posgrado. La creación misma del Instituto de Estudios sobre la Universidad es muestra fehaciente. Así, la educación ha estado en el centro como objeto primordial de estudio; lo que lleva a la universidad a contribuir al cumplimiento de los ODS y a asumir su responsabilidad social, tanto al interior como el exterior, para, en la medida de sus posibilidades y recursos, dar respuesta desde sus fines, como la investigación y el trabajo en redes de colaboración académica inter y transdisciplinarias, a los problemas planteados en la Agenda 2030.

El presente libro es el resultado del proyecto de investigación 6776/2022CIB, financiado por la UAE-Méx, en consonancia y respuesta a los planteamientos de los ODS; propuesto por el Cuerpo Académico Estudios de la Universidad con la participación de los

CA, Calidad de Vida y Decrecimiento, y Universidad, Humanidades y Sociedad. Este proyecto es continuación de otros que articulan desde la ética, dos grandes fines: docencia e investigación en la Universidad; se trata de “Nuevas éticas en los estudios recientes sobre la Universidad”, clave: 6222/2020CIB; y “Sustento ético de fines y estrategias de la universidad presentes en la Ley General de Educación Superior en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)”, clave 6489/2022CIB desarrollados en años anteriores.

El propósito fue analizar, comprender y extender, cognitivamente hablando, la categoría de *educación de calidad, para todos y durante toda la vida*, asumiendo que la educación subyace en todo propósito de formación, mejora y perfeccionamiento de la vida humana en sociedad. Los ODS establecen la posibilidad de explorar y hallar (pensar) nuevos estilos de vida sostenible; tal es el reto que la Universidad tiene por delante desde la educación como una formación humana sostenible y de calidad. Aquí, asumimos que la universidad establece relaciones, se vincula y ejerce un dinamismo académico científico desde la investigación, hacia dentro de su propia comunidad e instancia como institución, y hacia el exterior en la sociedad local, regional y nacional –incluso mundial– desde sus diversos sectores.

Y en el marco de la globalización económica, la universidad responde a las exigencias externas sociales, donde predomina una lógica economicista que le demanda adaptación. Desde el exterior es exigida en el contexto de la producción del conocimiento, su aplicación y orientación con criterios de la gestión y validez técnica. De otra manera la universidad respon-

de a las exigencias de su entorno social, y no podría ser de otro modo, a riesgo de quedar desfasada y, en cierta forma, fuera de lugar con respecto a las tendencias mundiales, como la realidad del fenómeno de la Internet, que ha alterado dinámicas socioculturales de comunicación e interacción; y la educación no ha sido la excepción. En los hechos, las tecnologías de la información y comunicación contribuyen en tanto que medios y recursos, en la calidad educativa como procesos de interacción real y virtual.

Así la universidad <<responde>> (también en la acepción de responsabilizarse) a las exigencias y necesidades de las sociedades. Entre ellas, en la generación de un conocimiento orientado a los requerimientos de las comunidades humanas, pero también condicionado a la lógica del mercado.

Respecto al tema propiamente de la educación los ODS se proponen: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”¹ (ODS4). Es posible destacar de dicho objetivo términos como calidad, equidad, inclusión, oportunidades y aprendizaje para toda la vida (*lifelong learning*). El fenómeno educativo como preocupación en la formación e instrucción de niños y jóvenes, en principio, como posibilidad de adecuación, mejora y perfeccionamiento en el hacer, pensar y actuar, en las etapas de la vida; así se comprende la pretensión de educar a todos y durante toda la vida; pues, de hecho, en los procesos de comunicación y socialización, se posibi-

¹Agenda 2030, ONU, 2015, p.3.

lita la cultura digitalizada, ello es factible y, en cierta medida, imprescindible.

Pero ¿qué entender por educación de calidad? Se trata de un concepto polisémico con aristas diversas que participan de su comprensión y estudio. Se le reconoce, por ejemplo, la posibilidad de fomentar la creatividad y el conocimiento al asegurar la adquisición de competencias básicas de lecto-escritura, cálculo y convivencia para la vida; analíticas, solución de problemas y aquellas que propician valores y actitudes ante los retos regionales y mundiales.

En la reforma más reciente del Artículo Tercero constitucional, se incorporó un elemento más en relación con la calidad y el valor de la equidad educativa; ello a efecto de “garantizar la prestación de servicios educativos de calidad...”, en esa disposición se crea el Sistema Nacional de Evaluación Educativa; y se establece: “Generar y difundir la información y, con base en esta, emitir directrices que sean relevantes para contribuir a las decisiones tendientes a mejorar la calidad de la educación y su equidad, como factor esencial en la búsqueda de la igualdad social” (Art. 3º, IX, c).

La investigación que ahora se difunde en sus resultados partió de la problematización de los sistemas educativos nacionales, en cuanto han sido impactados por las estrategias de desarrollo y cooperación económicas mundiales, con mayor énfasis desde la influencia de los ODS en las universidades; hecho que se observa desde programas de pregrado a estudios de posgrados, y en las estrategias de extensión y vinculación que las instituciones de educación superior diseñan y operan, en consonancia con las demandas y

problemáticas de las sociedades, de su entorno y momento.

Se trata de una investigación conceptual, teórica, que parte del abordaje desde el pensamiento de la filosofía moral, las circunstancias contemporáneas de la universidad, internas y externas, que la motivan a responder a exigencias de diversa índole, en este caso los ODS. Se considera una investigación humanística a partir de observar y atender analítica, crítica y racionalmente, los momentos socio-culturales que configuran un hito en el devenir de las sociedades humanas.

En este producto académico, hemos organizado el volumen en cuatro capítulos, donde cada uno de los autores ha podido expresar el resultado de sus indagaciones, en el marco del proyecto antes descrito. Así, en el primero intitulado “La idea educación de calidad en la Universidad”, J. Loreto Salvador Benítez expone un acercamiento al concepto educación, y su relación con las acciones de formar e instruir, destacando la pertinencia de la educación humanista. Analiza la noción de “calidad en la educación” y también la forma en que se asume y cumple en la realización de sus fines.

Cuando se alude a la calidad usualmente se afirma que, mediante ella mejora el proceso enseñanza-aprendizaje, porque hay óptimas condiciones e instalaciones, métodos pedagógicos, recursos didácticos; y otras condiciones de los espacios donde tiene lugar la educación en sí. Y estas condiciones, entre otras, podrían asumirse como indicadores que afirman la calidad en la enseñanza. Aquí mismo se caracteriza un sistema educativo de calidad, en consideración y desde el marco establecido por la Ley General de

Educación. Lo anterior, normativamente conduce al proyecto educativo nacional denominado Nueva Escuela Mexicana, donde se alude no solo a la calidad sino a la excelencia. Y, el hecho que aparezcan calidad y excelencia educativa como preceptos en normativas actuales, da pie a destacar la atención e importancia que se les asigna. Corresponde a los hechos en sí, como procesos áulicos de enseñanza-aprendizaje, con el respaldo de las tecnologías de la información y la comunicación, y mediante las evaluaciones diversas en distintos escenarios con los actores educativos y la verificación de su cumplimiento y eficacia; y en ese propósito todos, quienes participamos del sistema educativo del país, en sus ámbitos diversos, asumimos y tenemos una corresponsabilidad ineludible. Así concluye preliminarmente el autor.

Por su parte, María del Rosario Guerra González, en el capítulo dos, “Agencia, autoeducación de los estudiantes de educación superior”, plantea que la educación superior ha sufrido cambios, acordes con la época en la que se desarrolla; el aprendizaje de los alumnos también es distinto a otro tiempo. Actualmente es preciso que éstos sean formados como profesionales autónomos, para que construyan su propio conocimiento y lo ajusten a sus contextos. Por ello, en este texto se habla sobre la necesidad de incorporar en el ámbito universitario el principio de agencia y la autoeducación, mediante cuatro apartados.

El primer subtema expone cómo en años anteriores se tenía el hábito intelectual de partir de dicotomías y se abordan algunos ejemplos de ellas; en oposición, se presenta la defensa de la diversidad y de la inclusión, con el fin lograr la conjugación que

se requiere en la universidad, para no pensar sólo de manera abstracta, sino también mejorar la vida de las personas a través de cambios socioculturales.

En un segundo momento se atiende la autonomía del alumno universitario como un aspecto que posibilita la generación del conocimiento propio, de acuerdo con el esfuerzo personal, con el apoyo de algunas medidas y de un docente que la guíe. Para ello es ineludible modificar estrategias didácticas tradicionales.

En el tercer apartado se analizan los criterios y niveles de autonomía, para los cuales es necesario llevar un seguimiento de cómo se desenvuelve el alumno en el aula y la manera como el docente desarrolla su clase, pues este actor educativo puede ser un poderoso estímulo para que el estudiante pueda descubrir lo que quiere ser y hacer.

El cuarto tema está centrado en la calidad educativa; se retoman definiciones defendidas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia (UNESCO) y la *Organización de Estados Iberoamericanos* para la Educación, Ciencia y Cultura (OEI), así como las formas de evaluación y acreditación creadas alrededor del término.

En las reflexiones finales se invita al cambio educativo, a partir de una obligación ética que implica no sólo pensar en los objetivos personales, sino también contribuir al desarrollo de la sociedad, a partir de transformaciones constantes y de la incertidumbre futura. Así mismo, es necesario que el docente reconozca su papel para formar ciudadanos autónomos capaces de influir en su entorno.

En el capítulo tres, “Epistemologías plurales. Inclusión y reconocimiento para una educación universitaria de calidad ODS 4”, Hilda C. Vargas-Cancino expone que, uno de los problemas que más ha generado al hablar del Objetivo del Desarrollo Sostenible número cuatro, es precisamente la dificultad para definir qué se entiende por educación de calidad; la mayoría de los escritos no enfrentan esta limitante, y muy posiblemente por el reto que ello se presenta; las estructuras políticas, económicas, educativas y religiosas están en declive, y ninguna ha dado respuesta a los apremiantes problemas socio-ambientales que la humanidad ha generado. El propósito del capítulo está enfocado a revisar, desde la Agenda 2030, qué es lo que Naciones Unidas entiende por educación de calidad –si la hubiera– y cómo se podría complementar esa concepción con enfoques plurales desde el Sur global. Por ello, se presenta primero un apartado sobre el análisis de educación de calidad desde las Naciones Unidas; segundo, se argumenta sobre Epistemologías plurales, aportes para una educación de calidad, y por último, se integra una reflexión que defiende la presencia de lo diferente en la educación desde una construcción plural, para realidades multi-diversas. Se analizan visiones de diversidad biocultural de autores como Marcelo Vtarelli, Víctor Toledo, y Matthew Lebrato, así como las posturas decrecentistas de Carlos Taibo y Jairo Marcos.

El libro cierra con el capítulo IV, “Fundamentos éticos de una educación y formación en la universidad que responda a los retos de la Agenda 2030”, bajo la autoría de Emma González Carmona. Ahí la autora expone que la universidad ha sido el espacio

de reflexión de la realidad, de la generación producción, innovación, difusión del conocimiento y de la elaboración de alternativas para transformar el entorno, especialmente de los grandes problemas que hoy atañen a la humanidad. Sin embargo, también, por la decadencia de la Modernidad, las epistemes y formas de dominio ya no la sostienen ni responden a las necesidades sociales y del Estado por las que se edificó. En este marco, el objetivo del capítulo es reconocer los elementos categóricos de las reflexiones éticas y de educación en la universidad pública, en el contexto de la educación de calidad establecida en el ODS 4, a través del diálogo de sus estudiosos principales para mostrar los retos de su incidencia en la problemática que marca la Agenda 2030.

Con ello, se plantean dos apartados, que corresponden a: 1, la crisis como contexto de la Agenda 2030; y 2, la universidad como resultado de un modelo ético-educativo en crisis. En un proceso heurístico y hermenéutico, que permitió rescatar, dentro del diálogo, los retos y las alternativas éticas educativas, cuestionadas en la modernidad y reconstruidas en la postmodernidad, a partir del cuestionamiento y construcción desde la periferia e interrogando las formas de diversa dominación: sean epistemológicas, éticas o educativas. Al respecto, los proyectos generados en la universidad, se perfilan con impactos sociales y con mayor inclusión de sus actores; propiciando con ello, aprendizajes en la colaboración, el diálogo horizontal, que incluye la participación: intercultural, internacional, intergeneracional, interinstitucional, intersectorial, interdisciplinaria y transdisciplinaria, entre otras, que en conjunto potencian de manera sinérgica las ac-

ciones surgidas desde la universidad, en lo individual y colectivo.

La educación como fenómeno socio-cultural es, en esencia, multifactorial, donde sobresalen sus implicaciones históricas, económicas y políticas. La calidad como idea y valor permea las interacciones humanas y productivas; llevada al ámbito educativo plantea un problema complejo que evidencia exclusiones, desigualdades, rezagos y cuestiones de derechos y justicias. Aquí deseamos contribuir con una cuestión dinámica y polémica desde la universidad pública y las humanidades como estrategia de abordaje. Toca al lector contribuir e inmiscuirse, analítica y críticamente, en la elaboración de sus propias reflexiones.

Por último, no podemos pasar por alto el reconocimiento al trabajo intelectual del entrañable amigo y colega ejemplar, Dr. Sergio González López, quien participó en el proyecto como corresponsable, asistente al Coloquio de investigación celebrado en abril de 2023, donde se presentaron avances individuales de los ensayos que conforman los capítulos descritos; y quien falleciera en octubre del mismo año. Su profesionalismo quedó de manifiesto hasta sus últimos días, atendiendo asuntos académicos y de investigación. Permítasenos, con este volumen, honrar su memoria, su persona y su trabajo.

J. Loreto Salvador Benítez

CAPÍTULO I

LA IDEA EDUCACIÓN DE CALIDAD EN LA UNIVERSIDAD

La universidad debe ser sensible ante las demandas de los jóvenes que aspiran a ingresar, lo anterior plantea una exigencia de formación en la “cultura de la legalidad” donde es preciso argumentar, debatir, pero sin caer en una excesiva politización de la vida universitaria.

La calidad de la oferta educativa universitaria, debe coincidir con la exigencia de una mayor cobertura. “Tenemos el reto de demostrar que somos capaces de dar educación masiva y, al mismo tiempo, de excelencia académica”.

*“Equilibrio, característica clave para ser rector de la UNAM. Raúl Contreras”,
La Jornada, 20 de agosto 2023, p. 10.*

J. Loreto Salvador Benítez

Los procesos educativos plantean diversos ámbitos que refieren a su diseño y operación, implican perspectivas y sentidos de para qué y hacia dónde orientar sus fines. En su aplicación y procedimientos han ocurrido avances y desarrollos significativos que involucran bases científicas-culturales como el respaldo tecnológico. Veamos como un primer momento la acepción del término; qué se ha dicho y cómo se

define la educación propiamente y después la idea de calidad implícita en ella.

1. ACERCAMIENTO AL CONCEPTO

<<EDUCACIÓN>>

La experiencia humana y la afirmación respecto a la comunidad, la existencia, la naturaleza y la vida presentes en distintas culturas y lenguas, ha posibilitado su transmisión entre generaciones mediante diversas técnicas, entre ellas la escritura y la oralidad, es decir el lenguaje y la cultura de pueblos y sociedades. Certezas y creencias se comparten y transmiten en las costumbres y tradiciones, el contacto de la comunidad con el campo, la naturaleza y sus bienes que brinda; también nociones de lo sagrado.

En general la educación apunta a,

...tener presente al individuo quien recibe esa influencia diversa, incorporando la transmisión y aprendizaje de las técnicas *culturales*, de las técnicas de uso, de producción, de comportamiento, mediante las cuales un grupo de hombres tiene la posibilidad de satisfacer necesidades, de protegerse contra la hostilidad del ambiente físico y biológico, de trabajar y vivir en sociedad en una forma más o menos ordenada y pacífica [...] la totalidad de estas técnicas se denomina cultura [...] una sociedad humana no puede sobrevivir en caso de que su cultura no sea transmitida de generación en generación, y las modalidades o las formas mediante las cuales

esta transmisión se efectúa o se garantiza se denomina educación.¹

Técnicas —entre ellas el habla— que posibilitan una paulatina mejoría o perfeccionamiento. La educación, entonces es definida como “la *formación* del hombre, la maduración del *individuo*, el logro de su *forma* completa o perfecta.”² Para la pedagogía del siglo XX:

El concepto de educación ha acrecentado la dimensión formativa: La educación ha sido considerada como un proceso de humanización que no examina sólo el crecimiento de la edad evolutiva ni sólo a la persona considerada en lo individual, sino durante toda la vida (a la pedagogía se le mira teoría de la educación con respecto a las distintas edades) y concierne al hombre lo mismo en su individualidad que en la formación social que en la persona se realiza...³

La educación como fenómeno y sistema cultural, histórico y social ha tenido una relación estrecha con otro término, igualmente importante; la formación. Veamos. En alemán la palabra *Bildung* alude a la educación, pero en relación a:

La capacidad de entender el mundo en el que uno vive y el conocimiento que nos podemos enseñar unos a otros para adquirir esa comprensión. Entre los conocimientos transferibles se encuentran la ciencia, las matemáticas, la artesanía, el lenguaje, la

¹Nicola Abbagnano (2016), *Diccionario de filosofía*, FCE, México, pág. 343

²*Ibid.* pág. 344

³*Ibidem.*

narrativa, la filosofía, la ideología política, el dogma religioso, la historia, la lectura... (...) es decir, no solo el conocimiento académico sino también el conocimiento cotidiano.⁴

El significado específico de *Bildung* en filosofía y pedagogía, implica el proceso de civilización o educación expresado en las acepciones de cultura, como sistema de valores simbólicos⁵. La palabra instrucción-enseñanza deriva del latín *ins-struere*, que significa “construir en o sobre” y en sentido psicológico, “transmitir conocimientos”, “brindar información”, “reglas de conducta y comportamiento”; el instructor propiamente es la persona de la que parten los conocimientos impartidos; una persona instruida es aquella que los recibe y asimila. Instruir, entonces,

es hacer un trasvase de contenidos culturales del profesor al estudiante; es el concepto recíproco del aprendizaje, pues en la enseñanza, el educando es el término de la acción del docente; la instrucción está relacionada con el significado de “educare” y hace referencia directa a acoger información por el estudiante y asimilación cognitiva de la misma.⁶

⁴ European Association for the education of adults (02/2021), ¿Qué es Bildung? <https://eaea.org/wp-content/uploads/2021/02/Bildung-spanish.pdf>

⁵ Nicola Abbagnano (2016), *Diccionario de filosofía*, FCE, México, pág. 511

⁶ Latorre Ariño M. (2016), *EDUCACIÓN, Institución, aprendizaje y formación*, Universidad Marcelino Champagnat, Perú, pág. 1, localizado en: <https://marinolatorre.umch.edu.pe/wp-content/uploads/2015/09/Educaci%C3%B3n-Instrucci%C3%B3n-aprendizaje-formaci%C3%B3n.pdf>

Y toda educación como formación tiene lugar en ambientes y espacios concretos en términos de organización y sistemas. Así, es pertinente referir a la institución u organización en torno a la cual tienen lugar los procesos de enseñanza-aprendizaje, es decir educativos, en sus distintos niveles, modalidades y vertientes. Insistamos que los avances tecnológicos han impactado, para bien y con consecuencias diversas que son motivo de análisis y estudio, en los sistemas educativos y procesos de enseñanza. Propiamente las sociedades han logrado su asentamiento como comunidad estrechamente relacionadas con la tierra, como proyectos culturales e históricos a partir de las instituciones creadas. En la sociología contemporánea el término ha sido tomado por Durkheim, como el objeto estudio; la institución se ha entendido como conjunto de normas que regulan la acción social o «cualquier actitud suficientemente establecida en un grupo social»⁷ Y la institución propia, en los hechos prácticos, de la educación es la escuela básica y la universidad en el nivel superior.

No menos importante, considerando contextos históricos y sociales, es referir a las culturas como: “La *formación* del hombre, su mejoramiento y perfeccionamiento.”⁸ “El producto de esta formación es el conjunto de maneras de habitar y vivir, de pensar civilizados, cultivados, Los estilos de vida aprendidos y transmitidos entre generaciones mediante la cultura y la educación, no es la formación propiamente, de

⁷Nicola Abbagnano (2016), *Diccionario de filosofía*, FCE, México, pág. 609 (cfr. Abbagnano, *problema de sociología*, 1959, IV, 2)

⁸*Ibid.* pág. 255

un individuo en su humanidad o en su madurez espiritual, sino “la formación colectiva y anónima de un grupo social en las instituciones que la definen.”⁹ De ahí la importancia de la noción comunidad, como el conjunto de seres humanos reunidos en torno a un espacio geográfico, compartiendo deseos intereses, anhelos, necesidades y creencias; lengua y religión.

En el contexto de las culturas e instituciones, tiene lugar el fenómeno educativo. La Cultura implica una importancia como valor trascendente, pues hace del hombre un ser «culto» esto es, la mujer y el hombre de espíritu abierto y libre saben comprender las creencias e ideas de otros, aun cuando no las acepten o reconozcan validez; hoy en día a este hecho se le denomina tolerancia y se configura como un valor a inculcar desde la educación básica o elemental.

Es posible reivindicar, incluso: “Una cultura viva y formadora (que) debe estar abierta al porvenir, pero anclada en el pasado y aclarando sus semejanzas y diferencias.”¹⁰ La cultura se funda en la posibilidad de “*abstracciones operadoras*, en la capacidad de efectuar elecciones o abstracciones que permitan cotejos, valoraciones totales y, por lo tanto, orientaciones de naturaleza relativamente estable”¹¹. Ello es viable desde la educación, donde la cultura se afirma y recrea; y viceversa, la cultura en lo general y más allá de los sistemas y procesos áulicos es una educación denominada no formal o escolarizada.

⁹ *Ibid.* pág. 258

¹⁰ *Ibid.* pág. 258

¹¹ *Ibid.* pág. 258

2. LA EDUCACIÓN HUMANISTA EN LA ENCRUCIJADA

Afirmaba Jacques Maritain que la educación es un arte difícil; ello debido a que debe, “guiar el desarrollo dinámico por el cual uno se forma a sí mismo *para ser un hombre*”¹². Esto último constata que toda educación implica una concepción de ser humano; y éste: “Es un animal dotado de *razón*, cuya suprema dignidad está en la inteligencia; y es un individuo *libre*”¹³, un animal de *cultura e histórico*, sostuvo el pensador galo. Entonces, *Razón y libertad* son los pilares de la educación humanista; y en todo contexto social hay una manifestación cultural, en el devenir de las comunidades –lingüísticas y religiosas– locales, regionales o continentales. Así es posible caracterizar a la educación y sus contenidos como un proceso en sistemas determinados.

Al paso del tiempo los énfasis en la idea y praxis ha caracterizado los modelos educativos, sin perder la perspectiva antropológica, es decir, la noción de hombre; como tampoco la de cultura. Ésta será determinante porque muestra en diversos aspectos los progresos de las sociedades. Por ejemplo, hoy en día se denuncia a una “cultura superficial, apresurada y confusa, con el protagonismo de las élites culturales futuristas y olvidadizas..., con saberes que quedan obsoletos al poco tiempo”¹⁴. Con esta crítica se alude a

¹² Jacques Maritain (1943) en Eugenio Nasarre Goicochea, *Por una educación humanista. Un desafío contemporáneo*; Narcea, Madrid, 2022, Introducción p. 10.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ Pérez Díaz, en Eugenio Nasarre Goicochea, *op. cit.*, p. 11.

una especie de malestar educativo, generado “por los decepcionantes resultados en cuanto a la calidad de la educación, que no se corresponden con los crecientes recursos que nuestras democracias dedican a la educación en sus diversas vertientes”¹⁵. Aquí se alude al caso español, pero bien puede aplicar a otros países de Iberoamérica, al menos.

El tema de la calidad últimamente se ha asentado como exigencia en la educación en todos sus niveles. El nivel superior no es la excepción. Una idea a la par de calidad es la de excelencia (educativa); sin embargo, ahora se observa que ante la pretensión de conducir a un “igualitarismo” en la educación, se han ido “rebajando los contenidos con la finalidad que nadie quede rezagado. El nuevo término con el que se vende este modelo es la *inclusión*”¹⁶. En toda experiencia educativa ocurre una relación dialogal entre sujetos, el docente y el discípulo, donde tienen lugar procesos de comunicación, información, exposición y comprensión; educar no es propiamente domesticar, sino que se reconoce y valora la capacidad comprensiva (inteligencia) y libertad de los alumnos; en ello se fundamenta la dignidad del educando.

En todo esfuerzo e intención educativa hay un itinerario formativo, de menos a más, es decir ascendente, donde se va acercando al alumno a los distintos *lenguajes* que dan cuenta de la cultura y la historia, mediante los cuales “se ha ido progresivamente descubriendo la realidad y han formulado las interrogantes sobre el mundo, la existencia y el ser humano. Este

¹⁵ Eugenio Nasarre Goicochea, *op. cit.*, p. 11

¹⁶ *Ibidem*.

aprendizaje abarcará los distintos lenguajes: el de la *ciencia*, con la comprensión de la especificidad del saber y sus avances; el de la *filosofía* mediante el diálogo con los autores...el de las *artes*...el de la *religión*...el de la *historia*...el de la *tecnología*¹⁷. En esta diáspora de saberes se concentra la experiencia humana en su co-relación con la naturaleza y el cosmos.

Y, en este contexto, nos recuerda Domingo Moratalla:

El aprendizaje de las virtudes es una de las tareas más urgentes de la educación humanista. No es tarea fácil en el espacio público educativo porque hay más interés en todo lo que tiene que ver con el derecho que con lo relacionado con la virtud. [...] Se nos olvida que además de valores, normas y deberes, la vida moral se compone de bienes y virtudes¹⁸.

No obstante, la importancia del enseñar a aprender, a pensar, a reflexionar en torno a una vida buena y las virtudes, las humanidades como disciplinas del conocimiento, han sido objeto de crítica y subestimación, particularmente la filosofía, en varias latitudes. Se reconoce que la idea de las humanidades en tanto que concepto, no coincide de manera exacta con el tradicional, debido a que el conocimiento se ha incrementado sustancialmente, y la época como la tecnología planean otros escenarios.

¹⁷ *Ibidem.*, p. 16.

¹⁸ Agustín Domingo Moratalla; “El aprendizaje de las virtudes. De cómo entrenarse para el coraje del bien”; en Eugenio Nasarre Goicochea, *Por una educación humanista. Un desafío contemporáneo*; Narcea, Madrid, 2022, p. 123.

Por lo anterior, siempre es pertinente y vigente un acercamiento, análisis y comprensión al fenómeno y hecho educativo, que, a lo largo de la historia de los pueblos, y de distintas maneras y modalidades ha tenido lugar, en el afán de sentar las bases de entendimiento y operación en los seres humanos en crecimiento y desarrollo, sobre todo la infancia y adolescencia, como etapas susceptibles para la educación, básica y formal.

Así, de esta manera, es posible un acercamiento y comprensión al fenómeno y hecho educativo, que a lo largo de la historia de los pueblos y de distintas maneras y modalidades ha tenido lugar, en el afán y sentido de sentar las bases de entendimiento y operación en los seres humanos en crecimiento y desarrollo, sobre todo la infancia y adolescencia, como etapas susceptibles para la educación.

3. LA IDEA DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN

En toda acción educativa subyace un sentido y valoración respecto al contenido y para qué de dicho acto. Política y técnicamente lo anterior queda asentado en normatividades legales, de donde se desprenden reglamentaciones para la operación del proceso educativo. En el caso de nuestro país es el Artículo 3º de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*¹⁹, quien prescribe el espíritu de la educación. Así

¹⁹ “Toda persona tiene derecho a la educación. (...) Corresponde al Estado la rectoría de la educación, (...) además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica. ...promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje”. Artículo 3 constitucional; <http://www.politicamigratoria.gob.mx/work/models/>

tenemos que, de la diversidad de adiciones y reformas que ha tenido este precepto constitucional, en el contexto cultural, histórico y político del país, y en el ámbito de una civilización cada vez más globalizada, donde intervienen factores y fuerzas de índole local, regional y nacional, en consonancia con el espectro mundial; una de ellas es la idea de “calidad” que se instaló en los procesos educativos desde la lógica del mercado y la productividad.

La educación en sí misma, no es un producto como tal, sino un proceso dinámico, dialéctico que implica información, comunicación de saberes diversos; lo que complica su objetivación y determinación. No obstante, al respecto se ha analizado, estudiado y sintetizado el tema en cuestión, lo que permite un acercamiento y comprensión de lo que comprende el enunciado “educación de calidad”.

Propiamente es posible distinguir un sistema educativo de carácter institucional en el marco de una política pública en la materia; de ello derivan prácticas de enseñanza-aprendizaje a partir de diseños curriculares que estructuran y brindan bases, fines y metas al proceso didáctico.

En la era del libre mercado y la competitividad, donde se producen mercancías de todas las calidades y necesidades, reales o ficticias, la educación, como

Política Migratoria/CPM/DRII/normateca/nacional/CPEUM.pdf La Carta Magna mexicana también establece que: “El Estado garantizará **la calidad de la educación** de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.” (Negritas nuestras para destacar la exigencia educativa).

oferta de servicio, no ha sido la excepción. Así, se ha argumentado que: “con mejor educación se tendrán mejores trabajadores, y el progreso democrático llegará hasta las fábricas, y podremos competir mejor en el mercado internacional. Esto es lo que está detrás [...] muchos políticos creen en la economía y luego, invierten en la educación, invierten en capital humano”.²⁰ En esta lógica es factible medir la calidad en términos de la competencia de los estudiantes, como lo ha realizado la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).²¹

3.1 CALIDAD ES QUE SE CUMPLAN LOS FINES

Cuando se alude a la calidad usualmente se afirma que, mediante ella mejora la enseñanza, porque hay mejores condiciones e instalaciones, métodos pedagógicos; recursos didácticos; son más amplios, cómodos y con suficiente iluminación los espacios donde tiene lugar el proceso enseñanza-aprendizaje; y estos, entre otros, podrían asumirse como indicadores que pueden afirmar, la calidad de la enseñanza mejora.²²

Y ¿Cómo se podría medir la calidad de un sistema? La calidad de un sistema educativo se puede cuantificar desde el punto de vista de que se cumplan

²⁰ Husen T. (1997), Ahora la calidad es el grito de guerra del discurso, Álvarez Tostado C. A. (1999), *Calidad de la educación Entre el eslogan y la utopía*, Ed. Magisterio del Rio de Plata, (pp. 11-14) p. 12.

²¹ *Ibid.*, p. 12

²² Torreblanca J. (1997), Calidad es que se cumplan los fines, Tostado A. C. A. (Ed.), *Calidad de la educación Entre el eslogan y la utopía*, Ed. Magisterio del rio de plata, (pág. 15-27), p. 16

los fines que la sociedad le asigna [...] Lo que se olvida es, normalmente, que en la Constitución de cada país o en las grandes leyes de la educación, se asignan nuevos fines al sistema educativo. Nosotros en este momento, tenemos como fin de la educación, el desarrollo de la personalidad humana.²³

Luego entonces, una variable a considerar son los indicadores de calidad. Dichos indicadores de medida de calidad de la educación son instrumentales, pero en sí no significan nada. Prueba de ello es que ha habido escuelas con cincuenta alumnos por clase, con materiales breves y parciales, y sin embargo, el profesor puede crear una atmósfera de trabajo dinámico entre los alumnos, formar ciudadanos comprometidos. Y, por el contrario, en una escuela que probablemente está mejor dotada de todos los medios y recursos, es probable esté formando ciudadanos egoístas, insolidarios, incapaces de ejercer una profesión dado que adolecen de los conocimientos precisos.²⁴

Desde otra óptica la calidad de la educación significa investigar, formar profesores y documentarlos.²⁵ Para tal efecto es preciso realizar una reconversión pedagógica en términos anticipatorios; imaginar bien nuestra sociedad y hacia dónde deseamos dirigirnos; qué tipo de educación, qué contenidos y métodos requerimos; ahí es donde radica la necesidad y la for-

²³ *Ibíd*, p. 16

²⁴ *Ibíd*, pág. 18

²⁵ Hochleitner Díaz R. (1997), Con la calidad se ha jugado demagógicamente, en Álvarez Tostado C. (1999), *Calidad de la educación Entre el eslogan y la utopía*, Ed. Magisterio del Río de Plata, pp. 15-27, 32.

mación, consecuentemente, qué profesorado es el que hay que preparar.²⁶

En este orden de ideas se alude a los factores que afectan a la educación, como el soporte físico-material, el hábitat, la escuela –como inmueble propiamente–, el equipamiento, la organización. Todo ello en conjunto influye e impacta directamente en la calidad. Pero ninguna de esas propuestas ni todas ellas juntas, garantizan los resultados de la calidad, puesto que estos factores, aunque importantes, son tan sólo instrumentales y la calidad tiene que ver con un sistema de valores.²⁷

3.2 *CARACTERIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO DE CALIDAD*

Referir a un sistema educativo de calidad es considerar una mejora continua respecto de sí mismo; a una comparación respecto a otros procedimientos que posibiliten un conjunto de estándares, parámetros o propósitos a lograr. En la Ley General de Educación se describe a la calidad como la congruencia entre resultados y procesos del sistema educativo, de acuerdo a las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad.

La educación de calidad es la que permite a los estudiantes, sin importar el nivel educativo, desarrollarse como personas plenas, y adquirir los conocimientos y habilidades necesarios para hacer frente a la sociedad cambiante. Esta educación no se refiere

²⁶ *Ibíd.*, p. 35

²⁷ *Ibíd.*, pp. 36-37

solamente a conocimientos conceptuales, sino que incluye la formación humana, ética, ambiental, socioemocional, artística, tecnológica, entre otras dimensiones que en conjunto permiten la formación integral de un individuo²⁸.

Es posible destacar, por otra parte, Cualidades de un sistema educativo de calidad²⁹, entre las que destacan las siguientes: Diseñar un currículo adecuado a las necesidades de los alumnos (*pertinencia*) y a las de la sociedad como conjunto. Implica la calidad también una *relevancia*, respecto al desarrollo de la ciencia, el cuidado de la naturaleza y el enriquecimiento y preservación de la diversidad cultural, no solo producción económica. La calidad alude también a que la mayor cantidad de destinatarios acceda a la educación, permanezca y termine los ciclos y etapas, logrando así los objetivos de aprendizaje; a ello se ha denominado *eficacias interna y externa*.

La calidad refiere también al *impacto*; implica: “que los aprendizajes logrados por los alumnos sean asimilados en forma duradera y den lugar a comportamientos sociales sustentados en los valores de libertad, equidad, solidaridad, tolerancia y respeto a las personas [...] comportamientos fructíferos para la sociedad y para el propio individuo, quien podrá así

²⁸“Componentes de la educación de calidad”, Evelyn Valencia Mora, INEE, 2018. <https://www.inee.edu.mx/componentes-de-la-educacion-de-calidad/>

²⁹De acuerdo al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educativa (INEE) *Gaceta*, UNAM, “El concepto de calidad en la educación: construcción, dimensiones y evaluación”, no. 10, págs. 18-22. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/G10ES.pdf>

alcanzar un desarrollo pleno en los diversos roles que habrá de desempeñar”. Y la *eficiencia* alude a que se “Cuenta con los recursos humanos y materiales necesarios (*suficiencia*) y los aprovecha de la mejor manera, evitando despilfarros y derroches”. Por último, la *equidad*: “Considera la desigual situación de alumnos y familias, de las comunidades en que viven y de las escuelas mismas, y ofrece apoyos especiales a quienes lo requieren, para que los objetivos educativos sean alcanzados por el mayor número posible”³⁰.

De lo anterior, como puede observarse, la noción de calidad implica diversos ámbitos y dimensiones que, al ser consideradas y atendidas, en conjunto y en sus particularidades específicas, es posible alcanzar un logro en tanto que totalidad; cabe incluso referir a un holismo educativo en este sentido referido.

La idea de calidad implica varias acepciones conforme al enfoque, área o disciplina de la que parte. Usualmente el término lleva a pensar en objetos y productos en el ámbito del mercado, la competencia y la oferta y demanda. En el terreno de la educación podemos caracterizarla de la siguiente manera:

- Se trata de un concepto complejo —es decir, que reúne diversos significados y capas de interpretación—, y las diferentes versiones que de él se han dado no siempre son compatibles entre sí.

³⁰Sylvia Schmelkes del Valle (2018), “Definiciones de calidad de la educación en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación”, *Gaceta*, UNAM, “El concepto de calidad en la educación: construcción, dimensiones y evaluación”, 2018, no. 10, pág. 18-22, localizado en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/G10ES.pdf>

- La definición de calidad no solamente se asienta en una dimensión teórica, sino que trasciende el ámbito académico.
- La calidad tiene un carácter relativo, es decir, se tiene o no en relación con cierto estándar normativo; axiológico, de manera que contempla el sentido y coherencia que los valores dan a las acciones de mejora; subjetivo, su concreción depende de elecciones individuales (o de instituciones manejadas por individuos) en momentos específicos; y contextual, porque su definición está indisolublemente asociada al entorno.³¹

Y, aún más, es oportuno pensar respecto a una calidad ¿para qué? ¿Respecto a qué? Más que una definición de calidad de educación unívoca se trata de afirmaciones respecto a aspectos que pueden influir en la idea “calidad educativa”; en particular sobre la administración del sistema (eficiencia y eficacia), la calidad del currículo (pertinencia y relevancia) y la forma como se distribuyen los recursos destinados a la educación (suficiencia y equidad). En este contexto es posible también identificar distintos enfoques en este tema; de ellos se pueden destacar los siguientes.

Enfoque filosófico: Incluye los debates sobre la pertinencia, la relevancia y los fines de la educación que se imparte en un país. Pone el énfasis en dis-

³¹ Teresa Bracho González (2018), “Hacia un concepto de calidad”, Gaceta: *El concepto de calidad en la educación: construcción, dimensiones y evaluación*, no. 10, pág. 23-27, localizado en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/G10ES.pdf>

usiones axiológicas y pedagógicas. Explicita los valores últimos a los que se orienta la educación, no es un asunto trivial.

Enfoque administrativo: Busca evaluar la calidad mediante el análisis de la forma en que se administran los recursos destinados a la educación, tanto en términos económicos (análisis de eficiencia) como pedagógicos (estudios de eficacia escolar). Pone su atención en la forma como los centros educativos emplean los recursos humanos y materiales para que sus alumnos alcancen aprendizajes significativos.

Enfoque de derechos: Pretende establecer si el Estado cumple con las obligaciones estipuladas en la legislación nacional y en los tratados internacionales en la materia, para garantizar a toda la población el derecho a la educación de calidad.³²

Con lo anterior se contribuye a una mejor comprensión, en tanto que aprehensión de variables que participan de la idea de calidad en los procesos educativos; llevándolos más allá del proceso áulico e involucrando a la institución y organización, con sus agentes en diversos niveles de co-responsabilidad, quienes participan en el sistema educativo, del que se trate.

Ahora, es posible también referir a ciertos principios en toda educación; por ejemplo, la investigadora Bracho considera a la equidad, el logro y la universalidad. Veamos a que aluden:

Principio de universalidad: Todas las personas deben tener acceso a la escuela y permanecer en ella hasta concluir su educación obligatoria.

³² Teresa Bracho González (2018), “Hacia un concepto de calidad”, *Gaceta: El concepto de calidad en la educación: construcción, dimensiones y evaluación*, no. 10, pp. 23-27,

Principio de equidad: No deben existir entre las personas diferencias en el acceso, permanencia o logro educativo en función de su género, grupo étnico, adscripción cultural, nivel socioeconómico, nacionalidad o cualquier otro motivo.

Principio de logro: Las personas deben desarrollar las mismas competencias (o equivalentes), en los mismos niveles y en cada punto del sistema educativo, cualesquiera que sean los contenidos, conocimientos y valores que un sistema nacional se proponga enseñar.

Principio de suficiencia y calidad de la oferta: Para que los principios anteriores se cumplan, el Estado tiene la obligación de generar una oferta educativa con suficientes recursos humanos capacitados y con las condiciones materiales adecuadas a tal fin.³³

De todo lo anterior, podemos capitular los componentes de la educación de calidad, conforme al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educativa (INEE). Insistir en sus dimensiones, que incluyen a las pedagógicas, socioemocionales e, incluso, éticas; si olvidar a las económicas y políticas, que se erigen como definitorias por cuanto a los recursos –financieros y materiales– y decisiones/voluntades asumidas que a la postre resultan determinantes. En este contexto quienes participan de una educación de calidad, las autoridades educativas, directivos, docentes y padres de familia, asumen la Responsabilidad como actores clave para contribuir en este proceso activamente.

Los principios y valores implícitos en la idea de educación de calidad involucran a la ética como re-

³³ Cfr. Teresa Bracho González *op. cit.*

flexión de la manera que habitamos y vivimos en la sociedad; implica una vocación del servicio, y el imprescindible respeto, la inclusión y la tolerancia en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje por todos los actores que intervienen en ellos. Ahora bien, de lo anterior emergen propuestas para la continua mejora de la educación, a fin de lograr la calidad pretendida; ello implica una,

necesidad de evaluar y capacitar constantemente a los actores involucrados en el proceso educativo, [...] ...la mejora de la infraestructura y el involucramiento de los padres de familia. [...] La evaluación da seguimiento a la mejora educativa. La evaluación del desempeño debe aplicarse a todos los actores involucrados en el proceso educativo; en la necesidad de construir un sistema de indicadores que permita el acceso a la información necesaria para implementar mejoras; y en que la evaluación debe ser un proceso permanente que también propicie la autoevaluación.³⁴

La evaluación propiamente alienta y fortalece a la calidad educativa, por cuanto permite observar carencias en el aprovechamiento, limitaciones, incumplimiento, rezagos en los procesos enseñanza-aprendizaje. Cada periodo histórico proyecta oportunidades y retos en la dinámica y procesos culturales, en consideración de los avances de la ciencia y a tecnolo-

³⁴ INEE (2018), “Componentes de la educación de calidad”, *Gaceta: El concepto de calidad en la educación: construcción, dimensiones y evaluación*, no. 10, pág. 82-87, localizado en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/G10ES.pdf>

gía, reflejados en las infraestructuras y capacidades económicas y materiales de los gobiernos nacionales, de cara a las demandas diversas que las poblaciones humanas plantean de manera prioritaria, como la educación y la salud, entre otras. De Ahí que, en el caso mexicano, y con nuevos proyectos políticos de gobierno, la expectativa y visión respecto a la educación se ha desplazado teórica y pragmáticamente. Tal hecho lo destacamos a continuación.

4. LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (LGE)

En el contexto de la educación como sistema y proyecto de nación, más allá del precepto constitucional que lo describe y norma, como es el Artículo tercero de la Carta Magna mexicana, es pertinente recuperar acepciones y prescripciones que la reorientan conforme a los nuevos tiempos que corren, como a los idearios y programas político-culturales, que soportan toda acción institucional en materia educativa. Para tal efecto recurrimos a la Ley General de Educación (2019), de donde proceden los argumentos normativos siguientes.

Así, respecto a la educación se afirma que:

Es un medio para adquirir, actualizar, completar y ampliar sus conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes, que le permitan alcanzar su desarrollo personal y profesional; como consecuencia de ello, contribuir a su bienestar, a la transformación y el mejoramiento de la sociedad de la que forma parte³⁵

³⁵ Ley General de Educación (LGE), Título primero. Del derecho a la educación, Capítulo I, Art. 1, *Diario Oficial de la*

De este precepto legal es pertinente destacar que toda persona tiene derecho a la educación; y ésta LGE tiene como objeto: “regular la educación que imparta el Estado –Federación, Estados, Ciudad de México y municipio” (Art. 1). Se ratifica como un servicio público regido por el Estado que está “obligado a prestar servicios educativos con equidad y excelencia” (Art. 8).

La relación que se va estableciendo con la idea de educación de calidad la encontramos en el Artículo tercero, que textualmente expone: “El Estado fomentará la participación activa de los educandos, madres y padres de familia o tutores, maestra y maestros, así como de los distintos actores involucrados en el proceso educativo y, en general, de todo el Sistema Educativo Nacional.” Ello da lugar a la coparticipación de otros actores, más allá del binomio alumno-profesor, involucrando a padres y familias que, a la postre, debido a la contingencia de la pandemia por Covid-19, quedó más que demostrada su imperiosa y necesaria participación; no obstante, se reconocen algunas inconveniencias y limitaciones de diversa índole, de padres y madres de familia en la inmersión educativa de sus hijos. Pero se establece y enfatiza que, el Estado ofrecerá a las personas las mismas oportunidades de aprendizaje, así como de acceso, tránsito, permanencia, avance académico y, en su caso, egreso en tiempo y forma en el Sistema Educativo Nacional (Art. 5). Esta exigencia en sí misma es posible considerarla como variable en la calidad educativa como totalidad. En esta línea argumentativa se aspira a fomentar programas que “coadyuven a la mejora de la educación

para alcanzar su excelencia” (Art. 9). La calidad como valoración es aceptada y reconocida, pero lo excelente, aún más. No obstante, cabe plantear las limitaciones y obstáculos que su operación en los procesos educativos arroja, dadas las asimetrías y carencias en los ámbitos humanos y materiales.

Toda política educativa responde a épocas y requerimientos socio culturales que toda sociedad plantea; así ha ocurrido históricamente donde ha sido posible observar la acentuación y propósitos de la educación que, por otra parte, se enmarcan en cuerpos teóricos y científicos, como también en intereses económico-políticos. En este sentido y particularmente en el caso mexicano, hay un Sistema Educativo Nacional, en el contexto de un Plan de Desarrollo, donde se inserta la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana. Por sí mismo este tema es pertinente para un análisis, crítica y estudio, pero no es el motivo del presente trabajo. Empero, interesa destacar los aspectos concernientes al tema de la educación de calidad y otras variables afines conforme la exploración conceptual que se ha venido realizando.

4.1 LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

En la Ley General de Educación vigente se establece que:

El estado, a través de la nueva escuela mexicana, buscará la equidad, la excelencia y la mejora continua de la educación, para lo cual colocará al centro de la acción pública al máximo logro del aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Tendrán como objetivos el desarrollo humano inte-

gral del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad.³⁶

La educación a la que se alude se basa en una identidad, un sentido de pertenencia y el respeto irrestricto a partir del reconocimiento de la interculturalidad; ello lleva a los ciudadanos, a sentirse parte de una nación que históricamente ha sido (y es) pluricultural y plurilingüe, con una memoria que apuntala perspectivas del porvenir, “promueva la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social” (Art. 13). Las variables, derechos, intercultural, plurilingüe, respeto, tolerancia a diferencias destacan como contenidos a estudiarse en un reconocimiento constante como nación. Lo anterior lleva a identificar una relación con la educación de calidad en cuanto se afirma su base precisamente en la identidad, el sentido de pertenencia y el respeto desde la interculturalidad, para considerarse como parte de una nación con una historia que cimienta perspectivas del futuro, promoviendo la convivencia armónica, el respeto de derechos y la inclusión social.

Lo anterior en el contexto del Sistema Educativo Nacional, entendido como

el conjunto de actores, instituciones y procesos para la prestación del servicio público de la educación que imparta el Estado, sus organismos descentra-

³⁶Ley General de Educación (LGE). Título segundo, Cap. I, Art. 11, *Diario Oficial de la Federación*, México

lizados y los particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios, desde la educación básica hasta la superior, así como por las relaciones institucionales de dichas estructuras y su vinculación con la sociedad mexicana, sus organizaciones, comunidades, pueblos, sectores y familias.³⁷

Esta caracterización es pertinente a la luz de los distintos tipos, niveles, modalidades y opciones educativas, considerando que atienden a una diversidad lingüística del país, incluyendo –incluso– a los grupos migratorios, y en lo general considera, a la diversidad de necesidades de los sectores de la población.

Retomando la noción de calidad en la educación, la podemos destacar en los siguientes asertos. Veamos:

Se impulsará el establecimiento de un sistema nacional de educación superior que coordine los subsistemas, universitario, tecnológico y de educación normal y formación docente, que permita garantizar el desarrollo de una oferta educativa con capacidad de atender las necesidades nacionales y regionales... para el desarrollo del país (Art. 50).

Las autoridades educativas en el ámbito de sus competencias, impulsarán en todas las regiones del país, el desarrollo de la investigación, la ciencia, las humanidades, la tecnología y la innovación... [a efecto de]... fortalecer la participación de las instituciones públicas de educación superior en las acciones que desarrollen la ciencia, las humanidades, la tecnología

³⁷ LGE. Título tercero, Cap. I, Art. 31, *Diario Oficial de la Federación*, México

y la innovación, y aseguren su vinculación frecuente con la solución de los problemas y necesidades nacionales, regionales y locales (Art. 53 I, II).

Con lo anterior (subrayado nuestro) sobresale la vinculación desde la educación, en la atención y solución de los problemas y necesidades locales y nacionales. Esto es que, no basta la instrucción en sí, sino la posibilidad de llevar el conocimiento, las humanidades y la tecnología como aliados en la superación de las adversidades de la comunidad y sociedad mexicana. En este sentido desde el Estado se promueve un enfoque humanista, que alienta en el educando sus habilidades socioemocionales en la adquisición y generación de conocimientos, a efecto de robustecer la capacidad para aprender a pensar, sentir, actuar y desarrollarse como persona que integra una comunidad, en armonía con la naturaleza.

En la actualidad los fines de la Educación en México son:

...formar profesionales con visión científica, tecnológica, innovadora, humanista e internacional, con una sólida preparación en sus campos de estudio, responsables y comprometidos con la sociedad y el desarrollo de México, con conciencia ética y solidaria, pensamiento crítico y creativo, así como su capacidad innovadora, productiva y emprendedora; coadyuvar a la solución de los problemas locales, regionales, nacionales e internacionales, al cuidado del medio ambiente, así como al desarrollo sostenible del país y a la conformación de una sociedad más justa e incluyente. (LGE, Art. 9 II, V, IX).

De lo anterior cabe destacar la alusión a una conciencia ética, solidaria, como a un pensar crítico y creativo en relación a las necesidades y problemas que la comunidad padece. Así cobra sentido la orientación en los procesos educativos en cuanto a contenidos y prioridades, que responden a las circunstancias y necesidades de cada época, cultura y sociedad en particular. No obstante, hay ciertas condiciones de índole natural, económico y político, incluso, que determina los sentidos de la educación. Tal es el caso de la idea de calidad como también el de la sustentabilidad. Por ejemplo, derivado de la Agenda 2030 los países en torno a las Naciones Unidas han suscrito acuerdos para atender y resolver problemáticas regionales y nacionales que de alguna manera se comparten como humanidad. Tal es el caso de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) donde se plantean 17 propósitos a cubrir, desde las posibilidades y recursos con que cuenta cada país en el mundo. Aquí interesa destacar el número cuatro consagrado a una educación de calidad, para todos y durante toda la vida.

En este contexto tenemos que el trabajo docente interviene decididamente en la calidad como se ha expuesto con anterioridad. En particular, “la misión social de la educación superior tiene importantes consecuencias en la labor docente, puesto que obliga a cuestionar cuáles son los impactos (positivos y negativos) del proceso de enseñanza-aprendizaje en la sociedad y el medioambiente”³⁸. Esto es, la naturaleza y

³⁸ García Rangel, F., Vega Cano, R., & Vallaey, F. (2022). Ética, Desarrollo Sostenible y Responsabilidad Social desde la docencia en instituciones de educación superior latinoameri-

la riqueza de sus ecosistemas, y el mundo como casa que nos aloja y debemos cuidar y preservar.

La calidad implica en las Instituciones de Educación Superior que los profesores, “reconozcan la relevancia de su labor en la formación de profesionales comprometidos y responsables de la sostenibilidad del planeta, por lo que es urgente brindarles la formación y el apoyo que requieren para hacer frente a tal desafío”.³⁹ En ello papel medular juega la responsabilidad social que asumen las universidades, así como el compromiso en garantizar una formación de calidad y socialmente pertinente. Para tal efecto es preciso “repensar la labor docente desde su aporte o contribución a los ODS (Objetivos del Desarrollo Sostenible), y generar la necesidad del enfoque integral, inter, multi y transdisciplinario, con participación real de los involucrados, en una realidad específica y con estrecha vinculación entre el saber académico y el saber popular.”⁴⁰

La calidad como posibilidad involucra a la Responsabilidad universitaria, a la ética y el desarrollo sostenible como criterios transversales en todos los proyectos de gestión, formación, investigación, participación social; así será posible edificar propuestas que contribuyan al logro de los ODS. Particularmente el Objetivo 4 establece asegurar una educación de calidad, para todos, y durante toda la vida. Así, no es

canas. *Emerging Trends in Education*, (4)8A, 48-61, pág. 49, disponible en: <https://doi.org/10.19136/etie.a4n8A.4729>

³⁹ García, Vega y Vallaey, *op. cit.* Global Alliance of Tertiary and Higher Education Sustainability and Student Networks [EAUC & ACTS], (2021), pág. 50.

⁴⁰ *ibid.* pág. 59

posible soslayar la importancia de los procesos educativos en todo propósito de mejora comunitaria y resolución de problemas sociales; y las universidades juegan papel medular, “cumpliendo así con el rol transformador esencial que tienen las instituciones de educación superior”⁴¹.

Conforme a los tiempos de cambio y transformación política que experimenta México en varios escenarios, el sistema educativo nacional se ha visto impactado; muestra de ello es la LES que anteriormente se destaca en su relación con la idea de la calidad educativa como su vínculo con los ODS. Incluso ha surgido un proyecto político-pedagógico denominado Nueva Escuela Mexicana (NEM) que, se considera oportuno recuperar algunos pronunciamientos afines al tema que se viene analizando.

Es posible considerar a la NEM como un paradigma educativo; tiene como fundamento el cuarto párrafo del Artículo 30 de la Constitución Política Mexicana que afirma: La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. La comunidad debe ser el núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, priorizando a la opinión de los niños y adolescentes, sobre los derechos que los protegen, los problemas y decisiones que afectan su vida y la de su entorno; integrándolos

⁴¹ García Rangel, F., Vega Cano, R., & Vallaey, F. (2022). Ética, Desarrollo Sostenible y Responsabilidad Social desde la docencia en instituciones de educación superior latinoamericanas. *Emerging Trends in Education*, (4)8A, 48-61, p. 49, disponible en: <https://doi.org/10.19136/etie.a4n8A.4729>

en los espacios en los que conviven, dentro y fuera de la escuela.

Se establece que la educación debe ir más allá del desarrollo científico, humanista y artístico, promoviendo estilos de vida saludables, cuidado por la naturaleza evitando conductas de predatorias, como actitudes racistas, discriminatorias y machistas. Las relaciones en las escuelas deberán ser libres de cualquier abuso, acoso físico, psicológico o sexual; prevención y erradicación de todo tipo de violencia.⁴²

La aspiración anterior, sin duda, puede y debe ser mirada desde el crisol de una educación de calidad, donde convergen diversos actores, escenarios y disputas por el conocimiento más pertinente, en opinión de distintos grupos de poder económico y político. La novedosa propuesta curricular alienta

la autonomía profesional del magisterio, y confía en que los estudiantes pueden apropiarse críticamente de las normas y los conocimientos que la escuela y las redes sociales le ofrecen; no sólo hay que expandir el acceso a las tecnologías de información, también es necesario redimensionar su papel, porque no pueden sustituir al maestro ni a la escuela. [...] ... implica un esfuerzo colosal de toda la sociedad, para **transformar** a mediano y largo plazos las **mentalidades**, para fortalecer la participación de las comunidades y de las familias, como parte de una sociedad diversa y plural que debe coadyuvar para formar a las nuevas

⁴² *Cfr.* Gabriela Rodríguez. “La Nueva Escuela Mexicana”, (Secretaría general del Consejo Nacional de Población, Gobierno de la República) en: <https://www.jornada.com.mx/2023/04/07/opinion/010a2pol?from=homeonline&block=opinion> (Recuperado 4 de julio 2023).

generaciones con principios de solidaridad, igualdad sustantiva, sexual y de género, así como de libertad, interculturalidad, justicia ecológica y social⁴³.

En proyecto de la NEM como tal es inédito y novedoso en relación a las políticas educativas precedentes alineadas a la visión neoliberal, de la globalización y el libre mercado. Dicho de otra manera, con la grande influencia de una racionalidad instrumental que, en consideración al establishment predominante en el mundo, todo bien y/o servicio público comunitario es susceptible de volverse mercancía, como ha sido el caso de la educación.

El debate en torno a qué entender y desde dónde, la idea de calidad educativa continúa alentado incluso por otras variables, como las redes sociales y la inteligencia artificial. Pero estos enunciados dan pauta para proseguir estudiando el problema desde otras líneas y perspectivas analíticas.

REFLEXIONES

Propiamente los procesos de enseñanza aprendizaje han tenido lugar en el devenir de las civilizaciones; en distintas épocas y sociedades, las demandas y necesidades han variado acorde a los progresos cognitivos, experienciales y técnicos; y quienes han participado de ello, como aprendices o maestros, han sido testigos del valor del proceso de enseñar-educar como el contenido y resultado en sí. Desde los trazos estéticos de toda escritura, como el sentido del contenido y su fin, hasta la invención de la imprenta que posibilitó

⁴³ Gabriela Rodríguez, *op. cit.*

extender el saber humano a grandes capas de la población; en todo ello hay calidad en el producto como objeto y en el proceso de elaboración de estrategias enseñanza-aprendizaje. Ahí tenemos al diálogo socrático (la mayéutica) en la enseñanza a pensar y razonar partiendo de sí mismo, y la circunstancia que se vive y comparte con otros. Lo establece como aspiración el Objetivo 4 de los ODS, alentar el pensamiento crítico para todos y durante toda la vida. Pensar, en tanto que función, a partir de la exigencia que el organismo humano vivo establece en cuanto a nutrientes y otras necesidades como calor y protección, que el medioambiente le dota, resulta natural; pero ya su reflexión, desde la inducción y la razón, pasando por la cultura y el lenguaje, implica un proceso intencionado y predefinido, es decir, estratégico y utilitario por cuanto a donde se quiere dirigir y arribar. Tal es el papel de la educación; y ello ha quedado de manifiesto en distintas etapas históricas, donde la técnica ha estado presente y jugado papel primordial, desde la escritura, la imprenta, los libros y, hoy en día la Internet.

La calidad como mejora continua en procesos educativos es deseable por cuanto aspiración a que contenidos formativos lleguen a sus destinatarios, sobre todo a nivel de infancia y adolescencia, etapas básicas de toda formación humana que, comunitaria, cultural y socialmente ratifica principios de cooperación, solidaridad, trabajo en equipo para la atención y resolución de problemáticas afines. Llama la atención cómo se ha movido la noción de calidad hacia la excelencia. Si ya la primera alude a un nivel por encima de lo común y ordinario, en la manera de hacer, proceder, realizar las actividades, en este caso de ense-

ñanza-aprendizaje, y todos los elementos y variables que le circundan; la excelencia implica un ir más allá, de lo que en principio se reconoce está bien hecho o realizado. El término excelencia deja la sensación de productividad, mercado y competencia; sin duda, ámbitos donde cobra mayor sentido. Si propiamente la idea de calidad, como se expuso en este análisis, es compleja y diversa por las circunstancias y variables que participan de ella, se estima más adecuada como aspiración y pretensión a alcanzar, considerando los medios y recursos necesarios para tal efecto.

El hecho que aparezcan calidad y excelencia educativa como preceptos en normatividades actuales da pie a entender la atención que se les asigna. Corresponde a los hechos en sí, como procesos áulicos de enseñanza-aprendizaje, con el respaldo de las tecnologías de la información y la comunicación, y mediante las evaluaciones diversas en distintos escenarios con los actores educativos, como se podrá verificar su cumplimiento y eficacia; y en ese propósito todos quienes participamos del sistema educativo del país, en sus ámbitos diversos, asumimos y tenemos una corresponsabilidad ineludible.

REFERENCIAS

- Abbagnano, Nicola. (2016), *Diccionario de filosofía*, FCE, México.
- Álvarez Tostado C. (1992). *Calidad de la educación Entre el eslogan y la utopía*, Ed. Magisterio del Rio de Plata.
- Artículo 3 Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en: <http://www.politicamigratoria>.

- gob.mx/work/models/PoliticaMigratoria/CPM/DRII/normateca/nacional/CPEUM.pdf
- Bracho González, Teresa. (2018). “Hacia un concepto de calidad”, *Gaceta: El concepto de calidad en la educación: construcción, dimensiones y evaluación*, no. 10, pág. 23-27, localizado en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/G10ES.pdf>
- “El concepto de calidad en la educación: construcción, dimensiones y evaluación”, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educativa (INEE) *Gaceta*, UNAM, no. 10, pág. 18-22, en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/G10ES.pdf>
- European Association for the education of adults (02/2021), *¿Qué es Bildung?*, localizado en: <https://eaea.org/wp-content/uploads/2021/02/Bildung-spanish.pdf>
- Husen T. (1997), *Ahora la calidad es el grito de guerra del discurso*, Tostado A. C. A. (Ed.), *Calidad de la educación Entre el eslogan y la utopía*, Ed. Magisterio del Rio de Plata,
- INEE (2018), “Componentes de la educación de calidad”, *Gaceta: El concepto de calidad en la educación: construcción, dimensiones y evaluación*, no. 10, pág. 82-87, localizado en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/G10ES.pdf>
- García Rangel, F., Vega Cano, R., & Vallaeys, F. (2022). Ética, Desarrollo Sostenible y Responsabilidad Social desde la docencia en instituciones de educación superior latinoamericanas. *Emerging Trends in Education*, (4)8A, 48-61, pág. 49, disponible en: <https://doi.org/10.19136/etie.a4n8A.4729>

- Latorre Ariño M. (2016), *EDUCACIÓN, Institución, aprendizaje y formación*, Universidad Marcelino Champagnat, Perú, pág. 1, localizado en: <https://marinolatorre.umch.edu.pe/wp-content/uploads/2015/09/Educaci%C3%B3n-Instnstrucci%C3%B3n-aprendizaje-formaci%C3%B3n.pdf>
- Ley General de Educación (LGE). (2023). *Diario Oficial de la Federación*, México.
- Moratalla, Agustín Domingo (2022). “El aprendizaje de las virtudes. De cómo entrenarse para el coraje del bien”; en Eugenio Nasarre Goicochea, *Por una educación humanista. Un desafío contemporáneo*; Narcea, Madrid.
- Nasarre Goicochea, Eugenio (2022). *Por una educación humanista. Un desafío contemporáneo*; Narcea, Madrid.
- Rodríguez, Gabriela. (CoNaPo, Gobierno de la República). “La Nueva Escuela Mexicana”, en: <https://www.jornada.com.mx/2023/04/07/opinion/010a2pol?from=homeonline&block=opinion> (Recuperado 4 de julio 2023).
- Torreblanca J. (1997), Calidad es que se cumplan los fines, Tostado A. C. A. (Ed.), *Calidad de la educación Entre el eslogan y la utopía*, Magisterio del río de Plata.

CAPÍTULO II

AGENCIA, AUTOEDUCACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

María del Rosario Guerra González

PRESENTACIÓN

La educación superior está sufriendo cambios acordes con el contexto, los alumnos aprenden de una manera diferente. Con el uso recurrente de Internet en el ámbito educativo es indispensable que se formen profesionales autónomos, con capacidad agentiva, para que puedan construir su propio conocimiento, lo analicen y lo adecuen a sus situaciones. Por lo anterior, en este texto se defiende la urgencia de implementar la agencia y la educación autónoma dentro de los espacios universitarios. Para ello, el texto se divide en cuatro subtemas: en el primero se habla sobre la necesidad de modificar hábitos educativos anteriores que oponían y en su lugar implementar una epistemología de conjunción, para que la formación universitaria no sólo se centre en aspectos abstractos, sino que se apliquen en la vida cotidiana para producir cambios sociales. Estas ideas se refuerzan con la dicotomía heteroeducación y autoeducación y su concepción como elementos complementarios.

El segundo apartado se centra en abordar las características de la autonomía para que el alumno logre descubrir su propio conocimiento; también se argu-

menta acerca de algunas medidas que pueden ayudar a vigorizarla, así como la importancia de la labor docente para guiar a los estudiantes en esa construcción.

En el tercer subtema se analizan criterios indispensables para lograr la agencia, así como las posibilidades y límites de esta, además de una serie de elementos que ayudan a identificar las conductas de los jóvenes, con el fin de adoptar estrategias idóneas para colaborar en el desarrollo de su aprendizaje autónomo.

El cuarto punto estudia la calidad educativa y su referencia en organismos internacionales como la Unesco, igualmente, la existencia de distintos sistemas de acreditación y evaluación de esta en algunos países, por ejemplo, Estados Unidos, Colombia y México. Además, se habla de la agencia como un aspecto que ayuda a lograr que los alumnos desarrollen su criterio propio y sean seres activos, creadores de cambios en su vida y en su entorno social.

Por último, en las reflexiones finales se enfatiza sobre los cambios actuales necesarios en la educación universitaria y en el rol del profesor, porque se requieren profesionales responsables, capaces de colaborar con el desarrollo social ante un escenario de incertidumbre.

1. PENSAR CON UNA EPISTEMOLOGÍA DE CONJUNCIÓN, EVITAR LA DISYUNCIÓN AL ENFOCAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Si hoy se buscan documentos escritos recientemente sobre el camino que necesita recorrer la universidad para colaborar con el desarrollo de la humanidad, se encontrarán multitud de textos. Existen conferencias

y declaraciones suscritas por autoridades nacionales e internacionales, desde la UNESCO, la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura) hasta criterios, metas y estrategias propuestas a nivel nacional, por ANUIES, junto a normas jurídicas como la Ley General de Educación Superior. A este cúmulo de puntos de vista es posible agregar el aporte de teóricos especializados.

Con frecuencia se habla de educación de calidad, tal como lo dice el objetivo cuatro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”¹.

En México la Ley General de Educación Superior no usa el término calidad, para aclararlo, la discusión académica ha analizado una serie de oposiciones, se ha preguntado cuál miembro de la dicotomía es deseable desarrollar:

- ¿Una universidad de alta cultura o una universidad de masas?
- ¿Educar para la formación intelectual o para el trabajo?
- ¿Investigación básica o aplicada?
- ¿Heteroeducación o autoeducación?

Estas preguntas expresan claramente el hábito intelectual de presentar dicotomías. En otros textos ya se han analizado las raíces históricas de la postura

¹Organización de las Naciones Unidas (ONU) Objetivos de Desarrollo Sostenible, 2015, disponible en <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

intelectual de oponer². Se ha señalado cómo desde la antigua Grecia, con Platón, se planteó la existencia de dos mundos diferentes; el sensible conocido a través de los sentidos, erróneo y el mundo inteligible, al que se accede mediante el uso de la razón, verdadero.

Similar actitud es la de Aristóteles, al hacer la división de los conceptos presenta especial cuidado en que las partes no tengan elementos en común.

Descartes, padre del racionalismo europeo moderno, secciona todo lo existente en: *res* extensa, *res* pensante y *res* perfecta. Occidente, a través de las universidades, ha aprendido a pensar con estos modelos, por lo tanto, es comprensible que la disyunción esté en los discursos académicos.

La postura epistémica que se asume en este texto no es la descrita en las líneas anteriores, se desea integrar aparentes dicotomías, en este método se une, se asocia, las partes se complementan, están presentes los dos miembros de la oposición; la *diversidad* y la *inclusión* son los principios desde los que se hace la reflexión.

La educación superior es un derecho de acuerdo con el artículo 3º de la Ley General de Educación Superior³ (LGES), por lo tanto, la conjunción de destacar

² *Cfr.*, María del Rosario Guerra González, “Otra época, otra actitud docente desde el pensamiento complejo”, en María del Rosario Guerra González, Eduwiges Zarza Arizmendi, Sonia Yadira Águila Camacho (coordinadoras), *Educación universitaria centrada en las personas*, Torres Asociados, 2023, pp. 13-36.

³ *Cfr.*, Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, “Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad”, México, Diario Oficial de la Federación, 2021, disponible en <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>

intelectualmente *a todos* es un camino necesario hacia el futuro, es el rol de la universidad pública, donde existe investigación de vanguardia, desinteresada, diferente a las financiada por empresas privadas con sus propios intereses.

La dicotomía “educación-trabajo” también necesita deshacerse. Desde 1918, con el movimiento estudiantil de Córdoba se planteó la educación “libre” o “abierta” donde no se asiste a clases de manera obligatoria. El Manifiesto Liminar presenta las bases teóricas. Los puntos 4 “docencia libre” y 5 “asistencia libre” se refieren a la conjunción de educación y trabajo⁴.

La cátedra libre es el derecho, de científicos y artistas, a tener un espacio para difundir conocimientos y experiencias, esto incluye hacerlo de una manera diferente a horarios y semestres escolarizados. De manera similar los alumnos, al seguir un sistema abierto pueden trabajar y continuar estudiando.

Otro derecho es la educación durante toda la vida, aquí también se conjugan seguir trabajando y continuar educándose. La educación abierta conjuga el derecho a la educación y el derecho a un trabajo y a un salario, dado que cada persona tiene necesidades diferentes. Este sistema está relacionado con el aprendizaje permanente para que mujeres y hombres puedan capacitarse y aprender con ritmos y espacios accesibles.

Otras funciones que necesitan unirse en la actualidad son la investigación básica, típica de la uni-

⁴ *Cfr.*, Carlos Tünnermann, “La reforma universitaria de Córdoba”. *Educación Superior y Sociedad*, vol. 9, No. 1, 1998, pp. 103-127.

versidad clásica, en busca de teorías generales y de leyes, y la investigación aplicada, específicamente, los trabajos planeados para aumentar la productividad⁵.

Ya la universidad no tiene *solamente* la tarea de pensar de manera general y abstracta, sino que su reflexión está enfocada *también* a mejorar la vida cotidiana de las personas y, además, en emitir juicios sobre cómo se producen los cambios sociales y culturales. Desde este punto de vista hay direcciones hacia las cuales se dirige la investigación universitaria: primera y clásica, la creación de teorías, actividades propias de las matemáticas, la física o la epistemología; la segunda dirección es la investigación para colaborar con la solución de problemas de la población, acá se ubican los trabajos en ciencias médicas, agropecuarias, energías renovables, entre otros y en tercer término la universidad aporta reflexiones sobre el mundo en que se vive, como el análisis del sistema económico o de salud, la política y la cultura. La teoría y la práctica van juntas.

El documento emanado de la UNESCO, en febrero de 2020, “Visión y marco de los futuros de la educación” asume una actitud similar a la planteada; una de las funciones de la educación es la crítica a los modelos de desarrollo y de educación, junto a la insistencia en estudiar modelos de desarrollo alternativos⁶.

Junto a las dicotomías ya planteadas existe otra en la que se centra la presente reflexión: heteroeduca-

⁵ Cfr., Boaventura de Sousa Santos, *Educación para otro mundo posible*, Buenos Aires, CLACSO, 2019, p. 71 y ss.

⁶ UNESCO, “Visión y marco de los futuros de la educación”, París, febrero de 2020, disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373208_spa

ción-autoeducación. El prefijo *hetero* significa “otro, desigual, diferente”⁷, mientras que *auto* hace referencia a “de o por sí mismo”⁸.

Las personas pueden obtener su educación por dos vías: la heteroeducación y la autoeducación. El primer término significa una formación educativa surgida del exterior, sin elección de quien la recibe, mientras que el segundo se puede definir como la búsqueda personal de información que cada individuo hace sobre temas de su interés. Para tener conocimientos más completos es necesario hacer una combinación de las dos alternativas mencionadas, porque gracias a ello las personas pueden crear herramientas de aprendizaje y de comprensión más sólidas⁹.

Además de lo anterior, ambos términos parten de dos formas diferentes de concebir la educación. Desde la heteroeducación es un ejercicio externo al individuo, por ello, no parte de inquietudes propias. De acuerdo con la autoeducación, aunque se deriva de un estímulo externo, se producen en el alumno distintas respuestas que lo llevan a su propio desarrollo.

Rué Domingo entiende que:

Para determinadas situaciones de aprendizaje, “autonomía” significa, en realidad, resolver, estudiar o hacer algo en un lugar o en un espacio temporal no regulado, o con ayudas o apoyos específicos, que

⁷ Real Academia Española, “hetero”, disponible en <https://www.rae.es/drae2001/hetero->

⁸ Real Academia Española, “auto”, disponible en <https://www.rae.es/dpd/auto->

⁹ *Cfr.*, Ema Carmen Julca Meza, “Conceptos básicos de la educación”, *Revista Cultura*, No, 30, 2016, p. 35.

el estudiante se busca por sí mismo. Con las tecnologías de la información y comunicación, puede significar también trabajar “on line”, o no presencialmente. también puede ser considerado como aprendizaje autónomo aquel que se realiza fuera de las condiciones de formalidad institucional y curricular¹⁰.

La autonomía en la educación superior, entendida como aquella que permite forjar el aprendizaje por sí mismo, no excluye a las herramientas o a las personas involucradas en un ambiente educativo, más bien, recurre a ellas como punto de apoyo para reforzar su conocimiento; tampoco descarta el aprendizaje dentro de un sistema formal, porque el alumno con aprendizaje autónomo dirige sus estudios con responsabilidad y toma en consideración aspectos externos, además, se desenvuelve mediante diversos criterios constitutivos que le permiten ser un agente, entre ellos están seis dimensiones:

1. Política, gracias a esta el alumno puede definir sus objetivos de aprendizaje para dirigirlos hacia su consecución. Mediante esta dimensión se forja la agencia, así como el gusto y esmero por aprender, porque paulatinamente se encuentra un significado al aprendizaje.
2. Moral. Está enfocada en las normas de conducta. Es importante que los estudiantes aprendan a ser responsables de sus actos y tengan presente que el aprendizaje implica riesgos, los cuales deben asumirse para poder avanzar en su plan de vida.

¹⁰ Juan Rué Domingo, *El aprendizaje autónomo en educación superior*, México, Alfaomega, 2017, pp. 86-87.

3. Cognitiva. Esta categoría permite que los alumnos apliquen el aprendizaje en la solución de problemas, gracias a ella aprenden por sí mismos ante las adversidades.
4. Técnica. Aspecto relevante para aplicar los conocimientos, porque permite decidir qué aprendizaje puede ser aplicado en determinada situación, cómo llevarlo a cabo y cómo resolver situaciones que se presenten durante su aplicación.
5. Comunicativa. Ayuda a transmitir e intercambiar el aprendizaje con los otros, pues posibilita la interacción social, pero también tiene implícita la responsabilidad. El diálogo es importante para conocer otros puntos de vista sobre un tema en particular, así como para poder compartir distintas alternativas de solución en dificultades que atañen a un grupo.
6. Autocontrol y autoevaluación. Dimensión presente en las categorías anteriores, porque es la que permite discernir cuándo aplicar un aprendizaje y cómo hacerlo, da la posibilidad de corregir cuando algo no se hace de manera adecuada. Ayuda a decidir si una acción es favorable para seguirla empleando o si se opta por buscar y emplear otra alternativa¹¹.

Los dos términos, heteroeducación y autoeducación, se usan como referencia para diferenciar la educación tradicional de la nueva y, aunque son aparentemente opuestos, ambos se fundan en una formación que ayuda a hombres y a mujeres a construir su

¹¹ *Cfr.*, *Ibidem*, p. 88.

plenitud; no obstante, actualmente se los toma como elementos complementarios, porque la educación es un tema evolutivo, que requiere actualización y estar acorde con exigencias recientes, así como del auxilio de distintos actores y herramientas, sean o no escolares, por ello, también acude a influencias externas y a estímulos internos.

En este texto se defiende que es necesaria la participación del docente para orientar el proceso de autoeducación; los jóvenes suelen perderse dentro de la multitud de información a la que tienen acceso, además es necesario conducir a los discentes para que jerarquicen fuentes e ideas. La postura asumida entiende que en este momento es necesario conceptualizar y fomentar el rol de agente asumido por los alumnos, por lo tanto es el tema el siguiente apartado.

2. AUTONOMÍA DEL ESTUDIANTE DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Dentro de un entorno educativo, la autonomía del estudiante se enfoca en el desarrollo de las habilidades que cada uno induce para aprender solo, aunque es una cuestión que no aparece por sí misma, porque requiere ser adquirida mediante distintos aspectos, por ejemplo, cada discente debe elegir qué y cómo aprender, es necesario también un método para llegar al aprendizaje, así como una evaluación de sus resultados¹².

¹² *Cfr.*, Irene Sánchez Godoy, Sonia Casal Madinabeitia, “El desarrollo de la autonomía mediante las técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula de I2”, *Porta Linguarum*, No. 25, 2016, p. 179, disponible en <http://hdl.handle.net/10481/53915>.

Las personas aprenden de distinta manera, por ello es su tarea la identificación de los elementos que a cada uno le ayudan a aprender. De acuerdo con esta idea, la autonomía es una peculiaridad individual; no obstante, el educando debe conocer las circunstancias sociales e institucionales para poder dirigir su aprendizaje. Mediante la práctica autónoma el alumno puede darse cuenta de los requerimientos, entre los cuales se incluyen hábitos y estilos de aprendizaje, aspectos centrales en la formación para “aprender a aprender”, no sólo en el momento, sino que se desarrollen estrategias de aprendizaje que ayuden durante toda la vida, tal como lo propone la UNESCO¹³.

Para lograr “aprender a aprender” es necesario desarrollar dos actitudes: una de tipo instrumental y otra de auto-observación. La primera se refiere a que los jóvenes deben poder relacionar los aprendizajes previos con los nuevos; los conocimientos antiguos sirven de base para formular otros que los complementen o los sustituyan. La segunda se enfoca en la práctica de habilidades para que el alumno aprenda, incluye formas de organización, de supervisión y de autoevaluación, actividades que requieren ser guiadas por los profesores¹⁴.

¹³ Cfr., Arturo de Jesús Madrigal Gil, “Estrategias de Aprendizaje y Aprendizaje Autónomo”, *Revista de Estilos de Aprendizaje*, Volumen 15, Número Especial I, p. 151, disponible en <https://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/4594/5399>

¹⁴ Cfr., Yosbanys Roque Herrera, Pedro Ángel Valdivia Moral, Santiago Alonso García, María Luisa Zagalaz Sánchez, “Metacognición y aprendizaje autónomo en la Educación Superior”, *Educación Médica Superior*, vol. 32, No. 4, 2018, p. 297, disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412018000400024&lng=es.

La autonomía es una práctica que ayuda a reforzar la creatividad y la observación, las cuales se vigorizan dentro de la institución universitaria, pero trascienden las aulas, porque se pueden llevar a cada ámbito en el cual se desempeñe el estudiante, no sólo el educativo, porque el tiempo que permanece dentro de la universidad es menor si se toma en cuenta toda la vida. Además, la participación en las decisiones derivadas del aprendizaje acrecienta el grado de motivación de los jóvenes, lo que puede conducir a un proceso educativo efectivo. Los aspectos que conllevan al aprendizaje autónomo radican en la disciplina de cada educando, su sentido de responsabilidad, la relación respetuosa, así como el compromiso individual y social¹⁵.

El aprendizaje autónomo se basa en el interés de adquirir un nuevo conocimiento, con herramientas propias, esfuerzo y distribución personal de tiempo; además, posibilita un escenario en el que los roles del docente y el discente están en constante cambio, porque la creación de conocimientos exige información previa, obtenida por indagación propia, no reside en la transmisión exclusiva del profesor. Gracias a ese intercambio hay una retroalimentación continua, no sólo para el alumno, porque el docente también puede adquirir un nuevo aprendizaje a través de ese intercambio¹⁶.

¹⁵ Cfr., Yelena Solórzano-Mendoza, “Aprendizaje autónomo y competencias”, *Dominio de las Ciencias*, Vol. 3, núm., esp., marzo, 2017, pp. 244, disponible en <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5907382.pdf>

¹⁶ Cfr., *Ibidem*, p. 246.

De acuerdo con Solórzano es necesario implementar ciertas medidas que vigoricen la autonomía, entre ellas: recurrir a actividades reforzadoras del pensamiento crítico, lo que excluye la memorización; fomentar acciones que incluyan iniciativa por parte de los estudiantes; compaginar tareas grupales con las personales; organizar prácticas en conjunto, para fomentar la cooperación, de esta manera, los educandos aprenden de las aportaciones de sus compañeros y entienden la importancia de la ayuda mutua. En todas las experiencias anteriores no se puede olvidar que el aprendizaje no sólo depende de categorías de infraestructura, sino también de cuestiones personales¹⁷.

Para llegar a la autoeducación se necesita madurez cognitiva y emocional lograda con los años, por ello, las instituciones de educación superior tienen un papel fundamental. En ellas debe tomarse en cuenta que la estrategia didáctica utilizada requiere renovación, necesita basarse en la construcción conjunta del conocimiento, porque este es un factor dinámico y, para poder usarlo como respuesta a problemas contemporáneos, necesita incorporar la gestión propia del discente, acorde con su estilo de aprendizaje¹⁸.

Por lo anterior, las instituciones de educación superior deben trascender la estrategia didáctica tradicional. Ésta no es idónea para germinar la autonomía, pues en ese modelo educativo el estudiante se limita

¹⁷ Cfr., *Ibidem*, p. 247.

¹⁸ Cfr., Antenor Vásquez Muñoz, Humberto Iván Morales Huamán, Oscar Martín García Calderón “Retos del aprendizaje autónomo a partir de la Psicopedagogía”, *Revista PAIAN*, vol. 10, No. 2 julio – diciembre 2019, p. 72, disponible en <https://revistas.uss.edu.pe/index.php/PAIAN/article/view/1176>

a obedecer, mediante una postura sumisa, el docente tiene la exclusividad del conocimiento, él es el único que expone la clase, sólo enseña y el aprendiz es un mero receptor de datos.

La autonomía es un reto en las instituciones educativas acostumbradas a enseñar con aquel método, para implementarla se requiere transformar en la forma de impartir el conocimiento¹⁹.

Hay factores que limitan la autonomía del educando, pero el principal es la práctica educativa en la cual sólo el profesor marca las normas del aprendizaje, porque con esa actitud se genera la dependencia del alumno, se lo imposibilita para lograr la búsqueda personal, pues se limita a cumplir con requerimientos y a seguir el camino marcado por el profesor, sin hacer una exploración propia, además, este tipo de modelos educativos sólo promueven la memorización, no la comprensión de los contenidos²⁰.

Contraria a la práctica educativa tradicional, limitante, la autonomía promueve la capacidad del discente de detectar las estrategias de las cuales se puede valer para aprender de una manera más eficiente, gracias a esto puede cambiar las que sean un obstáculo para su aprendizaje, es decir, aprende a identificar los elementos que a él le ayudan y a optar por otros cuando es pertinente, por lo tanto, logra un mejor rendimiento educativo y la propia satisfacción²¹.

Si bien cada estudiante tiene que descubrir la manera cómo aprende mejor, el rol del docente es cru-

¹⁹ Cfr., *Ibidem*, p. 73.

²⁰ Cfr., Arturo de Jesús Madrigal Gil, *op. cit.*, p. 156.

²¹ Cfr., *Idem.*.

cial, ya que es el encargado de fomentar el aprendizaje autónomo de acuerdo con ciertos requisitos: la implementación de diversos estilos de aprendizaje y estrategias personalizadas, esto para considerar la variedad de jóvenes a su cargo; el seguimiento de la información compartida con el educando, es decir, no se restringe a la mera transmisión del conocimiento para que el alumno repita lo dicho por el profesor, sino se enfoca en la comprensión del conocimiento y en su aplicación en la solución de conflictos surgidos en el entorno laboral o social, además, también es necesaria la retroalimentación, gracias a esta es posible identificar los aspectos que el estudiante debe mejorar y otros que puede mantener para lograr su propio aprendizaje²².

La finalidad del aprendizaje autónomo es la formación de jóvenes que detecten sus propios problemas de aprendizaje, de una forma general, no sólo en un tema específico. Al lograr identificar sus límites puede tener el control y darle seguimiento a cómo aprende y qué aprende, además, puede ejercitar prácticas como el cuestionamiento, la planificación, la revisión y la autoevaluación, es decir, es capaz de tomar conciencia de las propias habilidades a favor de la construcción del conocimiento²³.

Si los discentes se desenvuelven desde la autonomía pueden desarrollar algunas competencias, Solorzano habla de siete: aprendizaje, pensamiento crítico, automotivación, comunicación eficaz, uso pertinente

²² Cfr., *Ibidem*, p. 156.

²³ Cfr., María Luisa Crispín Bernardo, *Aprendizaje autónomo: orientaciones para la docencia*, México, Universidad Iberoamericana, 2011, p. 49, disponible en http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsyp-uia/20170517031227/pdf_671.pdf

de las nuevas tecnologías de la información, resolución de problemas y el trabajo colaborativo.

La competencia para aprender se refiere a la elaboración de conocimientos mediante la identificación de los problemas, la organización de las metas para llegar al aprendizaje, la elección de la información relevante y cómo entenderla, la creación del conocimiento a partir de esa información y su aplicación en diversas situaciones.

El pensamiento crítico parte de la reflexión que un educando hace en concordancia con argumentos expuestos mediante un diálogo, es decir, aprende a formar una postura con respecto a un tema, pero no por imposición, sino porque ha sometido la información a un proceso razonado y fundamentado.

La automotivación es importante porque para iniciar con la construcción del aprendizaje es necesario estar interesados en hacerlo, la predilección es la estimulación que cada persona tiene para emprender la búsqueda de información con respecto a algún tema, además de ello es indispensable que el alumno se sienta capaz de hacerlo y que se esfuerce, en este quehacer aprende a identificar sus propias convicciones y a partir de ellas se plantea la forma de llegar a sus objetivos y a resolver problemas para cumplirlos.

La comunicación eficaz permite al discente compartir su conocimiento, a través de argumentos expresados de forma eficiente y clara; incluye el modo oral y el escrito. Es la pauta para que el estudiante se enfoque en aplicar lo que sabe.

El uso de las tecnologías de la información y la comunicación es importante, porque gracias a ellas se puede acceder a distintas fuentes de investigación que

ayudan en la comprensión de alguna temática específica, así como la transmisión del conocimiento por distintos medios, ya sean escritos, imágenes, audios, gráficas o diapositivas, así como el intercambio de ideas en cualquier parte del mundo donde haya personas conectadas a Internet, gracias a foros en ambientes profesionales.

La solución de problemas requiere creatividad para la construcción de propuestas, estas necesitan someterse a un proceso de exploración y comprobación, con la finalidad de constatar su efectividad o hacer las adecuaciones correspondientes para poder aplicarlas.

El trabajo colaborativo se lleva a cabo mediante distintas formas de cooperación, requiere habilidades y métodos para interactuar con las demás personas y llegar a un trabajo conjunto, el cual, gracias a la Internet y a diversas plataformas de comunicación, ya no sólo se propicia en un ambiente físico, sino también en uno virtual²⁴.

El uso constante de la red en los entornos educativos y el aumento de la educación virtual hace indispensable la autonomía del alumno, porque él funge como actor principal, de él depende su propio conocimiento y sin autoeducación no se pueden llevar a buen término los estudios universitarios. En algunas instituciones de educación superior, con formaciones académicas en modalidad virtual, el aprendizaje autónomo es un requisito, incluso incluyen filtros en la

²⁴ *Cfr.*, Yelena D. Solórzano-Mendoza, *op. cit.*, pp. 249-250.

admisión estudiantil para determinar la admisión de aspirantes²⁵.

El aprendizaje autónomo es parte de un estilo de vida, está configurado por hábitos académicos que incluyen la manera de llegar a la información y de procesarla, y cómo la misma se incorpora en la vida cada educando; junto a la forma de expresar los contenidos temáticos, es decir, el estilo de interacción de alumnos y profesores y el tipo de comunicación que se llega a desarrollar²⁶.

Establecer un hábito requiere de un proceso y de tiempo para implementarlo, además, puede incrementarse o perderse. Dada la plasticidad de la conducta habitual existen grados de autonomía, tema abordado a continuación.

3. CRITERIOS Y NIVELES DE AUTONOMÍA

Rué Domingo plantea niveles de autonomía, en cada uno de ellos los individuos necesitan aprender a desarrollar competencias específicas:

cuando se instalan en los comportamientos, generan en las personas un sentimiento de capacidad de agencia capaz de ser aplicado y transferido a las diversas experiencias personales, cívicas o laborales en las que cualquiera se encuentra involucrado

²⁵ *Cfr.*, Miller Antonio Pérez Lasprilla, “El aprendizaje autónomo en la educación superior, modalidad virtual. Una lectura desde las antropotécnicas”, *Revista Academia y Virtualidad*, Vol. 13, No. 1, 2020, p. 82, disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7395766>

²⁶ *Cfr.*, *Ibidem*, p. 83.

Niveles y grados de autonomía personal

	Grado de autonomía +
+ Niveles de autonomía -	Competencias para el desarrollo autónomo Capacidad de agencia Respuestas a las demandas socio-laborales, diferentes experiencias vitales Estilo de vida

Para validar esta posición puede sernos de utilidad la referencia a Raz que hace Appiah (p.57): una vida autónoma no está necesariamente planeada ni es necesariamente unificada²⁷.

En el esquema anterior aparece la expresión “demandas socio-laborales”, independientemente del criterio que le dé al tema el autor del cuadro, en este texto se defiende la idea de que las personas tienen también autonomía para elegir la manera como obtienen ingresos y no es una virtud adaptarse a las exigencias del mercado y de las empresas, las cuales fomentan una injusta y desigual distribución del ingreso, opuesto a lo que dice el artículo 7, IV, de la LGES cuando expresa que las instituciones de educación superior fomentarán:

El fortalecimiento del tejido social y la responsabilidad ciudadana para prevenir y erradicar la corrupción, a través del fomento de los valores como la

²⁷ Juan Rué, *op. cit.*, p. 84.

honestidad, la integridad, la justicia, la igualdad, la solidaridad, la reciprocidad, la lealtad, la libertad, la gratitud y la participación democrática, entre otros, así como favorecer la generación de capacidades productivas e innovadoras y fomentar una justa distribución del ingreso²⁸.

A pesar de que el modelo socioeconómico privilegia un estilo de vida, la autonomía consiste en distanciarse del mismo y asumir un criterio propio. En este punto es necesario recordar la discusión clásica entre liberales políticos y comunitaristas. ¿Es real que las personas forjen su plan de vida o, consciente o inconscientemente están delineadas por el grupo social al que pertenecen?

Para el liberalismo político, en su defensa de las libertades individuales, aparece la idea central de elaborar un plan de vida. Cada uno tiene el derecho de elegir sus metas y la manera cómo lograrlas. Kymlicka sintetiza esta postura cuando expresa:

La característica que define al liberalismo es que este adscribe determinadas libertades fundamentales a cada individuo. Concretamente, otorga a la gente una libertad de elección muy amplia en términos de cómo dirigen sus vidas. El liberalismo permite que la gente elija una concepción de la vida buena, y le per-

²⁸Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, “Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad”, México, Diario Oficial de la Federación, 2021, disponible en <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>

mite reconsiderar esta decisión y adoptar un nuevo y esperanzador plan de vida mejor²⁹.

La actitud opuesta, el comunitarismo, subraya cómo las elecciones aparentemente parecen personales, pero, en realidad, son el resultado de la influencia del medio social forma económico e ideológico al que se pertenece. El grupo enseña qué es bueno, adecuado, o rechazable y malo. La educación cósmica, obtenida en la familia, en la escuela y a través de los medios de comunicación, penetra el pensamiento y los sentimientos, las elecciones están marcadas por factores sociales. El mismo autor caracteriza esta actitud:

Por lo general, los comunitaristas se ocupan de nuestra adhesión a los subgrupos nacionales —iglesias, vecindarios, familia, sindicatos, etcétera— y no tanto de nuestra adhesión al conjunto de la sociedad que comprende estos subgrupos. Y esta diferencia de alcance refleja una divergencia aún más profunda. Los comunitaristas buscan grupos que se definan por compartir una misma concepción del bien³⁰.

Dentro de ambas teorías existen grados: extremos y moderados.

Las influencias del ambiente ideológico son innegables, el contexto dentro del que se piensa y se siente es influencia indiscutible. El problema consiste en qué valor tienen las mismas, si son determinantes del modo de vida o sólo tienen cierto poder para conducir las decisiones de las personas, porque existen

²⁹ Will Kymlicka, *Ciudadanía multicultural*, Barcelona, Paidós, 1996, p. 117.

³⁰ *Ibidem*, p. 131.

opciones individuales capaces de oponerse a tales influencias. Kymlicka se autodefine como liberal moderado, por esto declara:

La perspectiva liberal que defiende insiste en que las personas pueden distanciarse y enjuiciar los valores y las formas de vida tradicionales, y que no solo se les debe dar el derecho legal de hacerlo, sino también las condiciones sociales que refuerzan esta capacidad (por ejemplo, una educación liberal). Por tanto, me opongo a las políticas comunitarias a nivel subnacional. Impedir que las personas cuestionen sus roles sociales heredados puede condenarlas a una vida insatisfactoria e incluso opresiva³¹.

Con este sentido, La LGES plantea una educación inclusiva, subraya tener en cuenta las costumbres e ideas de los pueblos originarios y afrodescendientes, pero no privilegia la pertenencia a grupos. Así establece el 7 II que el desarrollo humano integral del estudiante estará basado en “La consolidación de la identidad, el sentido de pertenencia y el respeto desde la interculturalidad que promueva la convivencia armónica entre personas y comunidades para el reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social”³².

Esta ley plantea la necesaria lucha contra la discriminación y la violencia sobre niñas, mujeres y personas en situación de vulnerabilidad social, promueve un cambio cultural para establecer una igualdad

³¹ *Ibidem*, p. 132.

³² Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, “Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad”, *op. cit.*

sustantiva entre hombres y mujeres. En los pueblos originarios la mujer suele ser víctima de violencia y discriminación, por lo tanto, se trata de no tomar estos rasgos culturales, no son puntos a elegir en decisiones individuales.

Los comunitaristas dan menos valor a la autonomía; los liberales le otorgan una preponderancia total; un liberalismo moderado permitiría defender el plan de vida de cada persona, pero siendo conscientes de que la pertenencia a un grupo tiene profunda influencia ideológica, económica, social y religiosa.

Nuevamente aparece la postura epistémica planteada al inicio de este capítulo, la conjunción: se defiende la libertad en la elección del plan de vida y también se es consciente de que las elecciones están condicionadas por factores espacio-temporales.

Las reflexiones anteriores sobre las posibilidades y límites de la autonomía de los jóvenes necesitan ser el fundamento de acciones educativas; pero no todos los autores coinciden en la importancia que tendrían estos cambios. Rué Domingo distingue cuatro grupos de profesores: el primero piensa que son ideas aplicables a unos pocos alumnos o centros educativos; otros creen que es una “quimera”; un tercer subsector opina que solo es posible aplicar requisitos mínimos de autonomía y un cuarto grupo de docentes toma estas ideas como base de la educación superior³³.

Si se asume la cuarta postura es necesario pensar la autonomía dentro de diversas esferas. Una de estas es el estudiante, no todos desean enfrentarse a su vida y asumir que tienen opciones diferentes; algunos de-

³³ Juan Rué, *op. cit.*, p. 88.

sean ser conducidos, tienen una actitud pasiva, desean adaptarse a moldes ya construidos.

Otro aspecto a considerar es la institución de educación superior en la que se aplicarán las nociones analizadas. Hay diferencias en la educación pública y privada, también influye el contexto socioeconómico y cultural; existen objetivos que la organización fomenta o permite o impide.

Otra esfera a tener en cuenta es el plan de estudios donde está el curso a planear centrado en la autonomía del estudiante y también se requiere pensar en el programa a desarrollar.

Por último, es necesario analizar las prácticas docentes, tareas o actividades a solicitar, porque unas fomentan el criterio personal, mientras otras son automáticas y repetitivas. En resumen, el profesor, al planear el curso, necesita detenerse a pensar las situaciones anteriores para anclar su proyecto.

Otra aclaración es necesaria: no se trata de desarrollar la autonomía en *todas* las actividades, existen algunas inevitables, necesarias en la formación, por ejemplo, aprender el manejo de instrumentos en un laboratorio donde hay prácticas de seguridad exigidas.

Al aplicar estrategias hacia la autonomía del estudiante hay que usar instrumentos que revelen las actitudes usuales de los jóvenes, para saber si tienen conductas personales, realizadas con iniciativa, o replican lo que han visto o se les pide. Es necesario adaptar herramientas ya existentes para tener en cuenta las peculiaridades de la institución y del grupo escolar.

El primer aspecto a conocer es qué tipo de aprendizaje es el más generalizado, esto incluye: 1. Si se reproduce la información con el propósito de te-

ner una buena calificación, sin intereses personales. 2. Si los métodos de aprendizaje mantienen aislados los conocimientos o si de manera creativa se establecen enlaces y relaciones. 3. Si estudian solo lo pedido o buscan otras fuentes. 4. Si memorizan para aprobar o crean sentidos peculiares, no solicitados por el profesor, con ideas personales. 5. Si tienen métodos individuales de comprensión. 6. Si relacionan lo leído o escuchado con experiencias y realidades locales, nacionales e internacionales, propios del presente o del pasado. 7. Si estudian solos o luego de obtener conclusiones se reúnen con compañeros para discutir los temas. 8. Si se aprecia entusiasmo o satisfacción por la manera cómo se aprende.

Una vez que se ha realizado un informe docente sobre las situaciones anteriores, a las cuales es posible agregar otras interrogaciones, es oportuno analizar cómo se vive el plan de trabajo en el aula. Para esto se sugiere tener en cuenta:

1. Disponibilidad de un ambiente físico propicio para el estudio.
2. Accesibilidad a bibliografía, hemerografía, Internet, museos, galerías, laboratorios, etcétera. Los recursos anteriores varían de acuerdo con el curso.
3. Tiempo disponible. Para analizar este factor es necesario conocer los horarios de los estudiantes y las exigencias usuales de los otros profesores; en ocasiones cada curso pide multitud de tareas que sólo pueden realizarse en su totalidad de manera superficial, “para cumplir”.
4. Cantidad de contenidos del curso, saber el tiempo disponible para tratar cada uno, tener claro

si es posible la aplicación de métodos creativos personales. Analizar si es posible reducir el número de contenidos o clasificarlos de manera tal que unos se traten de forma sintética, explicando únicamente lo básico, y otros sean objeto de conocimiento personalizado, con experiencias complementarias.

5. Presentación del temario del programa con alguna relación lógica: de lo general a lo particular, de lo local a lo internacional, del presente al pasado. Con esto se busca especificar relaciones entre los contenidos, evitar que la información aparezca aislada.
6. Seriación de la información de manera tal que se capten los conocimientos previos requeridos y se los use en el nuevo tema.
7. Actividades y tiempos cubiertos por el profesor que conduzcan hacia el autoaprendizaje.
8. Retroalimentación personalizada sobre las actividades realizadas por los alumnos.
9. Situación efectiva, emocional, generada en el aula: tensión, apuro, tristeza por críticas sarcásticas, alegría, entusiasmo o empoderamiento.
10. Valor que los educandos dan a lo trabajado en el curso: sólo sirve para tener créditos, es inútil, es formativo, es aplicable, incrementa el conocimiento sobre teorías.
11. Comentario de los alumnos de cursos anteriores; si les interesó la forma de trabajo, si repetirían el uso de esos métodos, si los pudieron incorporar a sus labores académicas y emplearlos en distintos cursos con otros profesores.

Cada profesor puede buscar instrumentos que revelen la información enumerada anteriormente, existen diversos trabajos de investigación dedicados a estos temas.

Toda persona tiene derecho a elegir su plan de vida dentro de una situación realista en la que tome en cuenta sus condiciones personales y el entorno. Numerosos estudios muestran cómo incentivar cualquier objetivo, cuando todo el contexto físico, psicológico y social lo impide, sólo conduce a frustración. Quien tiene serios límites motrices en los miembros inferiores no podría elegir dedicarse a danza clásica o a gimnasia olímpica.

El docente puede ser un poderoso estímulo para que el estudiante escuche su interior y averigüe qué desea ser y hacer, pero no todas las metas pueden ser fomentadas, por ello se analiza a continuación, en qué caso los propósitos de vida pensados no son permisibles.

4. ELECCIÓN DE METAS Y OBJETIVOS: SU LEGITIMIDAD DENTRO DE UN SISTEMA DE CALIDAD

Históricamente el vocablo *calidad* tiene origen empresarial, de acuerdo con Gómez Arévalo pueden identificarse tres etapas. En la primera se remarca una relación directa con algún producto, lo cual centra la atención en la manera cómo se puede lograr un artículo óptimo y para ello se crean distintas inspecciones. En el segundo momento, se toma en cuenta el grado de intervención del personal de la empresa, esto hace fundamental la participación de los trabajadores. La

tercera fase se refiere al grado de satisfacción de los clientes, por lo cual es central la atención que brindan las empresas a sus compradores. Esas tres tendencias incluyen en el término calidad a todos los involucrados en el proceso de obtención de un producto³⁴, las mismas están presentes cuando se habla de educación de calidad.

Para delimitar qué aspectos incluye el tema se puede hablar desde dos enfoques, uno objetivo relacionado con cuestiones cuantificables de acuerdo con indicadores para su medición; otro, subjetivo, referido a un valor otorgado por las personas de acuerdo con sus expectativas. Por lo tanto, mediante la calidad se determina la valía de las cosas³⁵.

En el ámbito educativo la calidad no es una expresión unívoca, además, es multidimensional, porque responde a cambios sociales, de acuerdo con la época en la cual se habla de ella y conforme a los objetivos que persigue cada institución educativa. Lo anterior complica su medición, pero debe incluir as-

³⁴ Cfr., José Arlés Gómez Arévalo, “Sobre la calidad en la educación superior: aportes desde la revisión documental y bibliográfica en Colombia y América Latina”, en José Arlés Gómez Arévalo, Luis Alfonso Ramírez Peña (editores), *La calidad de la educación en el laberinto del siglo XXI : aportes desde el proyecto de investigación sobre incidencia del enfoque pedagógico en la calidad de la educación*, Bogotá, Tunja, Fundación Universitaria Juan N. Corpas, disponible en <https://repositorio.juanncorpas.edu.co/handle/001/39>

³⁵ Cfr., Diana Lago de Vergara1 Audin Aloiso Gamoba Suárez, Alexander Javier Montes Miranda, “Calidad de la educación superior: un análisis de sus principales determinantes”, *Saber, ciencia y libertad*, Vol. 8, No.2, 2014, p. 158, disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5104971.pdf>

pectos como la docencia, la extensión, la capacidad de generación del conocimiento y la difusión; no obstante, no puede limitarse a la evaluación, porque esta es solo una cuestión cuantitativa, también es necesario incluir aspectos cualitativos, por ejemplo, la eficiencia, la pertinencia, el desempeño. Por lo tanto, es necesaria la combinación de aspectos cualitativos y cuantitativos³⁶.

Aunque no hay una definición exclusiva para el término *calidad educativa*, los esfuerzos de las instituciones se centran en la mejora en las actividades que se desarrollan en sus espacios de investigación y de docencia, esto mediante el logro de actividades y objetivos relacionados con la misión propia. Por lo anterior es indispensable combinar las capacidades de la universidad y las necesidades del entorno, así como la relación con los recursos de los cuales dispone³⁷.

La Unesco por su parte, hace énfasis en que la calidad depende de la finalidad educativa de cada sociedad; sin embargo, son dos objetivos principales por considerar: avalar el desarrollo cognitivo de los alumnos y ayudar a los discentes a adquirir ciertos valores que los formen como personas responsables, aunado a estos es importante que las instituciones educativas se

³⁶ Cfr. German Castaño-Duque, Lucelia García-Serna, “Una revisión teórica de la calidad de la educación superior en el contexto colombiano” *Educ. Educ.* Vol. 15, No. 2, 2012, pp. 223-224, disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v15n2/v15n2a05.pdf>

³⁷ Cfr. Edison Bonifaz Aranda, Edison Barba “La calidad de la educación universitaria: una visión desde el direccionamiento y la gestión estratégica”, *Revista Boletín Redipe*, 2019, vol. 8, No. 3, p. 110, disponible en: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/6996>

rijan por un enfoque equitativo, para evitar cualquier tipo de discriminación. Los beneficios de la calidad de la educación ayudan a que las personas puedan tomar decisiones más informadas y que tengan un mejor ingreso económico³⁸.

De acuerdo con la OEI es necesario considerar tres categorías para identificar la calidad: la eficiencia, la eficacia y la equidad. La primera se enfoca en cuestiones de organización y de funcionamiento de las instituciones educativas; la segunda está relacionada con la consecución de los objetivos del sistema; finalmente, la equidad se basa en los resultados de los discentes³⁹.

Carpio habla de factores que se identifican al abordar el tema: los *reales*, se refieren a la existencia de profesores y discentes, porque ellos son los que hacen posible el aprendizaje; *básicos* son los dirigidos hacia la relación existente con el alumno; *fluidos*, incluyen los contenidos y métodos de enseñanza que el docente imparte, acordes con su experiencia y las cualidades de los jóvenes; *sólidos*, son los espacios físicos y materiales educativos con los que cuentan los alumnos; *familiares*, se centran en la escolaridad de la familia, porque esta limita o fortalece a los estudiantes; *sociales*, involucran la cultura y el desarrollo de la sociedad⁴⁰.

³⁸ Cfr. UNESCO, *Educación para todos. El imperativo de la calidad*, Francia, UNESCO, 2005, P. 18.

³⁹ Cfr. OEI, *Metas Educativas 2021. Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*, Madrid, 2010, p. 105.

⁴⁰ Cfr., Gabriel Torres Lesbia Carpio, Orlando M. Miranda Samper, José de Calazans Pernet Carrillo, "Calidad educativa

En cada país es diferente cómo se aborda la calidad y para ello se han creado distintas comisiones o sistemas de acreditación y evaluación, Torres da algunos ejemplos: Estados Unidos cuenta con una certificación de calidad desde 1901; la Unión Europea fundó el Espacio Europeo de Educación Superior, el cual se concentra en formar comisiones que acreditan la calidad; Centroamérica cuenta con el Sistema Centroamericanos de Evaluación y Acreditación, y el Consejo Centroamericano de acreditación de la Educación Superior; en Colombia existe el Sistema Nacional de Acreditación de Colombia, este garantiza que las instituciones integrantes se apegan a requisitos de calidad; Brasil, cuenta con sistemas nacionales de acreditación y evaluación de educación superior, así como una comisión nacional de evaluación de la Educación superior (CONAES) y en México existe desde 2000 el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), quien tiene autorización para la acreditación de programas educativos de nivel universitario en distintas modalidades⁴¹.

Se ha hablado de autoeducación y de autonomía, ambos términos coinciden al dar al sujeto la decisión de qué hacer y cómo hacerlo. En el tema de este tra-

como base de la transformación universitaria”, Encuentros: Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico, N°. 13, 2021, pp. 192-200, disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7703910>

⁴¹ *Cfr.*, Miguel Ángel Torres Rubio, “Derecho a una Educación Universitaria de Calidad”, *Educare et comunicare*, Vol. 3 No. 2, 2015, pp. 74-75, disponible en <https://revistas.usat.edu.pe/index.php/educare/article/view/103>

bajo, el alumno tiene la voz principal en el proceso educativo. Otro vocablo similar es agencia.

En esta etapa de formación la acción del educador va dirigida a que los alumnos elaboren sus propios juicios en diversas áreas, con “pensamiento crítico”. La LGES establece en el artículo 7. I que el desarrollo humano integral está basado en:

La formación del pensamiento crítico a partir de la libertad, el análisis, la reflexión, la comprensión, el diálogo, la argumentación, la conciencia histórica, el conocimiento de las ciencias y humanidades, los resultados del progreso científico y tecnológico, el desarrollo de una perspectiva diversa y global, la lucha contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios para transformar la sociedad y contribuir al mejoramiento de los ámbitos social, educativo, cultural, ambiental, económico y político⁴²;

Como puede observarse se trata de colaborar para que el estudiante tenga su propio criterio en las diversas facetas de la vida individual y social.

El valor de los intereses personales ha sido analizado por diversos autores, básicamente desde el siglo XVIII, cuando se pone énfasis en la libertad de pensamiento. La clásica idea kantiana de que las personas no tienen precio sino dignidad es fundamento de esta postura.

Rué Domingo remite a Kwame Appiah y expresa:

⁴²Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, “Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad”, México, Diario Oficial de la Federación, 2021, disponible en <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>

Tomar en serio la noción de autonomía -recuerda dicho autor- siempre trae consecuencias: implica proponer una política (en este caso una determinada *acción educativa*) que contemple a las personas como fines en sí mismas, como poseedoras de dignidad y de un valor que les es inherente, y también implica proponer un orden social que conduzca a alguna versión de la individualidad (Appiah, 2007: 108), unas ideas, por otra parte, de raíz kantiana, que el Nobel Amartya Sen ha desarrollado también a lo largo de su obra⁴³.

En la sección se retoman las propuestas del autor indio al que se alude en la cita anterior.

La autonomía permite el desarrollo de las propias habilidades, en la vida universitaria cotidiana consiste en expresar ideas personales, buscar los resultados por un camino o por otro, desarrollar la creatividad racional e imaginativa, lo cual conduce a las diferentes expresiones artísticas.

Las nociones anteriores subrayan el criterio personal, diferente al de otros, coinciden con las exigencias de Thomas Scanlon con respecto a que debemos pedir razones y dar razones de los juicios que formulamos, porque no se trata de un actuar motivado por el capricho del instante. El filósofo responde al título de su libro: *Lo que nos debemos unos a otros*. Los juicios sobre lo correcto y lo incorrecto se refieren a las razones para aceptar o rechazar principios de conducta, la “justificabilidad”, consiste en ser capaz de justificarse

⁴³ Kwame Appiah cit. Juan Rué, *op. cit.*, p. 82.

frente a los demás⁴⁴. Formar en esta conducta es una de las funciones del docente de educación superior.

Se ha citado a Appich quien remite a Sen, porque este ha centrado su propuesta en una serie de conceptos básicos entre los cuales figura la agencia. Es imposible referirse a esta última de manera aislada, es necesaria ubicarla dentro de los conceptos de bienestar, libertad y otros.

El economista expresa “podemos considerar a la persona en términos de *agencia*, reconociendo y respetando su capacidad para establecer objetivos, compromisos, valores, etcétera”⁴⁵ en otra oportunidad expresa:

la realización de una persona como agente consiste en la consecución de metas y valores que tienes razones para procurarse, estén o no relacionadas con su propio bien-estar. Una persona como agente no tiene por qué guiarse solamente por su propio bien-estar. Los logros de agencia se refieren al éxito de la persona en la búsqueda de la totalidad de sus metas y objetivos⁴⁶.

Sen distingue, en primer lugar, la existencia de cosas que la persona valora y puede conseguir, sin importar quién las ha suministrado, si es la misma persona u otros individuos, y en segundo término, la exis-

⁴⁴ Thomas Scanlon, *Lo que nos debemos unos a otros. ¿Qué significa ser moral?*, Barcelona, Paidós, 2003.

⁴⁵ Amartya Sen, *Sobre ética y economía*, Madrid, Alianza Editorial, 2020, p. 58.

⁴⁶ Amartya Sen, *Nuevo examen de la desigualdad*, Madrid, Alianza Editorial, 2021, p. 71.

tencia de cosas conseguidas por *esfuerzos propios*: acá se tiene el papel de agente.

Estos conceptos lo conducen a analizar si se trata de una visión subjetivista, porque todo depende de lo que se privilegie el individuo. Sen matiza al puntualizar que la agencia no supone valorar cualquier bien⁴⁷ con la intensidad o jerarquía que la persona le atribuya; pero sería inacabable evaluar la valoración de metas y objetivos en cada caso. Propone algo intermedio, donde se tenga claro que no toda concepción personal es inobjetable, sólo porque es lo elegido, sino que se considere más al hecho de tener la posibilidad de optar, más que en analizar sobre qué es aquello por lo que se ha optado.

[...] también ocurre que una visión objetivista de segundo orden de la ética puede coexistir con una ética fundamental que incluya entre los objetivos de valor la capacidad de las personas para obtener lo que realmente aprecian. El obtener (o el tener la capacidad de obtener) lo que uno valora no es, a este respecto, muy diferente de otras cosas que se pueden valorar, por ejemplo, la felicidad, el bienestar o la libertad, y pueden aparecer, por lo tanto, en una función de valoración objetivista de la misma manera en que estos otros objetos pueden aparecer en dicha función⁴⁸.

No importa tanto qué es lo elegido, sino que se tuvo la capacidad de obtener lo deseado: se tuvo

⁴⁷ Se considera “bien” a algo portador de un valor, de acuerdo con el vocabulario empleado por la axiología como disciplina filosófica.

⁴⁸ Amartya Sen, *Sobre ética y economía*, op. cit., pp. 59-60.

agencia. Para el autor indio hablar de agencia exige evaluar valores y valoraciones, porque “considerar toda elección como reflejo de la agencia es claramente inadecuado”⁴⁹. Muestra cómo personas en situaciones extremas, como un mendigo hambriento o el ama de casa dominada, pueden estar satisfechos con pequeños “logros” que, para una persona sin estos límites, no serían “logros”. El razonamiento anterior conduce a introducirse en un análisis sobre las posibilidades y límites de la libertad que tiene una persona. Libertad significa tener la opción de decidir, pero esto es resultado de la reflexión, de tener motivos para buscar las propias metas y objetivos.

Cualquier manía o capricho que una persona pueda tener en un momento dado no tiene por qué proporcionar la base de un ‘objetivo de agencia’ en el sentido que aquí se le da. [...] En esta monografía no me centraré específicamente en este aspecto del problema, daré por supuesto simplemente que ‘los objetivos’ y ‘las metas’ de una persona se refieren a aquellos objetivos y metas para las que tiene razones y no cualquier impulso o capricho que pueda tener⁵⁰.

Sen distingue “aspecto de agencia” y “aspecto de bienestar”, ambas situaciones son diferentes y simultáneamente están relacionadas. Insiste en que lo adecuado es distinguirlos, aunque no sean independientes. Para él son dos variables relacionadas, no son una misma variable. No siempre obtener el “logro

⁴⁹ *Ibidem*, p. 61.

⁵⁰ Amartya Sen, *Nuevo examen de la desigualdad*, *op. cit.*, p. 71.

de agencia” significa aumentar el bienestar. Con frecuencia recurre al ejemplo de una persona que luche por conseguir la independencia de su país; si ésta se produce estará feliz, pero esto no significa que tendrá mayor bienestar y, además, el logro es mucho más que su bienestar personal.

Lo que interesa especialmente en educación superior es señalar, con Sen, que no toda meta de los estudiantes es legítima y fomentable, el autor indio exige que los objetivos sean defendibles racionalmente.

REFLEXIONES

La educación universitaria vive un momento de cambio en el cual pensar el camino a recorrer es una obligación ética, por las consecuencias que las acciones pueden provocar. Los profesionales formados en este sistema necesitan, no solo satisfacer sus objetivos personales sino, además, ser competentes desde el punto de vista científico y humanístico, para colaborar con el desarrollo de la sociedad, en sus diferentes facetas: política, social, económica, cultural y ambiental.

Con frecuencia los alumnos no piensan en las ideas anteriores, su juventud los impulsa a buscar éxito o ingresos y alrededor de los mismos están sus metas, a las que desean llegar ejerciendo su autonomía.

Si Sen explica claramente que no todo objetivo es válido, cuando no puede ser sustentado a través de argumentos, el docente del presente requiere señalar otros objetivos hacia los cuales dirigirse, generalmente no pensados, como las aristas en la vida de ciudadanos responsables.

Es preciso aclarar que no es posible establecer alcances y límites universales, cada caso exige un análisis conceptualizado. La actitud formadora requerida en la actualidad consiste en hablar de los temas de la propia disciplina aceptando los cambios constantes y la incertidumbre futura. Estas situaciones son vividas por profesores y por estudiantes, pero estos últimos se enfrentarán a desafíos hoy impensables, por ello modificar las metas es una postura sobre la cual es oportuno insistir. El discente hoy desea algo, la sociedad cercana y el mundo cambian, no puede establecer objetivos inmodificables.

Algunas cualidades son básicas en el presente, los docentes necesitan tener una cuota enorme de tolerancia, ser defensores de la diversidad y poseer apertura a lo nuevo.

Por lo planteado anteriormente, la formación del maestro tiene áreas inexistentes en épocas anteriores. ¿Qué capacitación tienen los educadores para trabajar con estudiantes autónomos? ¿Los profesores piensan en la necesidad de tematizar metas y objetivos de los jóvenes?

La vida ha cambiado, por lo tanto, el papel del docente universitario requiere ser modificado, ya no es suficiente la capacidad de transmitir el contenido de su disciplina, a ello hay que agregar guiar el desarrollo y crecimiento de la autonomía de los estudiantes hacia metas legítimas y realizables, con un enfoque que busque la vida deseada por cada persona y la superación de los males de la sociedad.

El rol del profesor universitario va más allá de lo institucional, por la importancia que su hacer tiene para la sociedad, al formar a ciudadanos instruidos,

con la posibilidad de influir de manera notable, ya sea para crear y desarrollar o para destruir.

REFERENCIAS

- Bonifaz Aranda EF, Barba E. “La calidad de la educación universitaria: una visión desde el direccionamiento y la gestión estratégica”, *Revista Boletín Redipe*, 2019, vol. 8, No. 3, p. 106-116, disponible en: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/6996>
- Castaño-Duque, Germán, García-Serna, Lucelia, “Una revisión teórica de la calidad de la educación superior en el contexto colombiano” *Educ. Educ.* vol. 15, No. 2, 2012, pp. 220-243, disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v15n2/v15n2a05.pdf>
- Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, “Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad”, México, Diario Oficial de la Federación, 2021, disponible en <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>
- Crispín Bernardo, María Luisa, *Aprendizaje autónomo: orientaciones para la docencia*, México, Universidad Iberoamericana, 2011, disponible en http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsypuia/20170517031227/pdf_671.pdf
- Gómez Arévalo, J., “Sobre la calidad en la educación superior: aportes desde la revisión documental y bibliográfica en Colombia y América Latina”, en Gómez Arévalo, José Arlés, Ramírez Peña, Luis Alfonso (editores), *La calidad de la educación en el laberinto del siglo XXI : aportes desde el pro-*

- yecto de investigación sobre incidencia del enfoque pedagógico en la calidad de la educación*, Bogotá, Tunja, Fundación Universitaria Juan N. Corpas. Centro Editorial. Ediciones FEDICOR, 2020, pp. 71-95, disponible en <https://repositorio.juanncorpas.edu.co/handle/001/39>
- Guerra González, María del Rosario, “Otra época, otra actitud docente desde el pensamiento complejo”, en María del Rosario Guerra González, Eduwiges Zarza Arizmendi, Sonia Yadira Águila Camacho (coordinadoras), *Educación universitaria centrada en las personas*, Torres Asociados, 2023, pp. 13-36.
- Julca Meza, Ema Carmen, “Conceptos básicos de la educación”, *Revista Cultura*, No, 30, 2016, pp. 31-64.
- Kwame Appiah *cit.* Rué Domingo, Juan, *El aprendizaje autónomo en educación superior*, México, Alfaomega, 2017.
- Kymlicka, Will, *Ciudadanía multicultural*, Barcelona, Paidós, 1996.
- Lago de Vergara, Diana; Gamoba Suárez, Audin Aloiso; Montes Miranda, Alexander Javier, “Calidad de la educación superior: un análisis de sus principales determinantes”, *Saber, ciencia y libertad*, Vol. 8, No.2, 2014, pp. 157-169, disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5104971.pdf>
- Carpio, Lesbia; Torres, Gabriel; Miranda Samper, Orlando; Pernet Carrillo, José de Calazans, “Calidad educativa como base de la transformación universitaria”, *Encuentros: Revista de Ciencias Humanas*, Teoría Social y Pensamiento Crítico, N°. 13,

- 2021, pp. 192-200, disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7703910>
- Madrigal Gil, Arturo de Jesús, “Estrategias de Aprendizaje y Aprendizaje Autónomo”, *Revista de Estilos de Aprendizaje*, Volumen 15, Número Especial I, pp. 149-157, disponible en <https://revistaestilos-deaprendizaje.com/article/view/4594/5399>
- OEI, Metas Educativas 2021. *La educación que queremos*, 2021.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) Objetivos de Desarrollo Sostenible, 2015, disponible en <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- para la generación de los bicentenarios*, Madrid, 2010, p. 105.
- Pérez Lasprilla, Miller Antonio, “El aprendizaje autónomo en la educación superior, modalidad virtual. Una lectura desde las antropotécnicas”, *Revista Academia y Virtualidad*, Vol. 13, No. 1, 2020, pp. 80-92, disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7395766>
- Real Academia Española, “auto”, disponible en <https://www.rae.es/dpd/auto->
- Real Academia Española, “hetero”, disponible en <https://www.rae.es/drae2001/hetero->
- Roque Herrera, Yosbanys; Valdivia Moral, Pedro Ángel; Alonso García Santiago; Zagalaz Sánchez, María Luisa, “Metacognición y aprendizaje autónomo en la Educación Superior”, *Educación Médica Superior*, vol. 32, No. 4, 2018, pp. 293-302, disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412018000400024&lng=es.

- Rué Domingo, Juan, *El aprendizaje autónomo en educación superior*, México, Alfaomega, 2017.
- Sánchez Godoy, Irene; Casal Madinabeitia, Sonia, “El desarrollo de la autonomía mediante las técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula de I2”, *Porta Linguarum*, No. 25, 2016, pp. 179-190, disponible en <http://hdl.handle.net/10481/53915>.
- Santos, Boaventura de Sousa, *Educación para otro mundo posible*, Buenos Aires, CLACSO, 2019.
- Scanlon, Thomas, *Lo que nos debemos unos a otros. ¿Qué significa ser moral?*, Barcelona, Paidós, 2003.
- Sen, Amartya, *Nuevo examen de la desigualdad*, Madrid, Alianza Editorial, 2021.
- Sen, Amartya, *Sobre ética y economía*, Madrid, Alianza Editorial, 2020.
- Solórzano-Mendoza, Yelena D., “Aprendizaje autónomo y competencias”, *Dominio de las Ciencias*, Vol. 3, núm., esp., marzo, 2017, pp. 241-253, disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5907382.pdf>
- Torres Rubio, Miguel Ángel, “Derecho a una Educación Universitaria de Calidad”, *Educare et comunicare*, vol. 3, No. 2, 2015, pp. 72-77, disponible en <https://revistas.usat.edu.pe/index.php/educare/article/view/103>
- Tünnermann, Carlos, “La reforma universitaria de Córdoba”. *Educación Superior y Sociedad*, vol. 9, No. 1, 1998, pp. 103-127.
- UNESCO, “Visión y marco de los futuros de la educación”, París, febrero de 2020, disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373208_spa

UNESCO, Educación para todos. El imperativo de la calidad, Francia, UNESCO,2005, P. 18.

Vásquez Muñoz, Antenor; Morales Huamán, Humberto Iván; García Calderón, Oscar Martín, “Retos del aprendizaje autónomo a partir de la Psicopedagogía”, *Revista PAIAN*, vol. 10, No. 2 julio – diciembre 2019, pp. 70-81, disponible en <https://revistas.uss.edu.pe/index.php/PAIAN/article/view/1176>

CAPÍTULO III

EPISTEMOLOGÍAS PLURALES. INCLUSIÓN Y RECONOCIMIENTO PARA UNA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA DE CALIDAD ODS 4

Hilda C. Vargas-Cancino

PRESENTACIÓN

Uno de los problemas que más ha generado el hablar del ODS 4, es precisamente la dificultad de definir qué se entiende por educación de calidad, la mayoría de los escritos no enfrentan esta limitante, y muy posiblemente por el reto que ello representa. Las estructuras políticas, económicas, educativas y religiosas están en declive, y ninguna ha dado respuesta a los apremiantes problemas socio-ambientales que la humanidad ha generado. El propósito del presente capítulo está enfocado a revisar, desde la Agenda 2030, que es lo que Naciones Unidas entiende por educación de calidad – si la hubiera- y cómo se podría complementar esa concepción por enfoques plurales desde el sur global. Por ello se presenta un primer apartado sobre el análisis de educación de calidad desde las Naciones Unidas; uno segundo sobre Epistemologías plurales, aportes para una educación de calidad, finalmente se integra una reflexión que defiende la presencia de lo diferente

en la educación desde una construcción plural, para realidades multi-diversas.

1. EDUCACIÓN DE CALIDAD DESDE LAS NACIONES UNIDAS (NU)

Resulta poco claro lo que NU propone como educación de calidad; sin embargo, ello puede ser también un acierto, en el sentido de que el planeta cuenta con elevada diversidad tanto cultural, social, económica como biótica, por lo que proponer un cajón cerrado de parámetros, no funcionaría. A continuación, se analizan las siete metas del ODS 4 sobre educación de calidad, dentro de la Agenda 2030, donde es posible identificar algunos acercamientos a lo que podría entenderse como educación de calidad.

La meta 4.1 hace referencia al nivel educativo de primaria y secundaria, mencionando que la educación deberá ser “gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos”¹, aspectos que nos permiten identificar dos elementos importantes que en sí mismos no abonan a la calidad: que sea gratuita y equitativa; respecto a lo que menciona como resultados, estos se centran en aprendizajes de manera muy genérica, que hacen referencia a la pertinencia y a la efectividad, pero no ubica hacia cuáles aspectos ¿hacia el sistema, a la comunidad local, a la global, a la comunidad de vida?

En relación a la meta 4.2, ésta hace referencia a “asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan

¹Naciones Unidas, Objetivos del Desarrollo Sostenible Objetivo cuatro, Metas, 2015, <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>.

acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria”², dentro de la agenda ya no se especifican elementos inherentes a los servicios de *atención y desarrollo*; sin embargo, en la Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil del 2011, se menciona que los servicios para la atención, cuidado y desarrollo integral infantil se orienten a observar los derechos de niñas y niños. Entendiéndose por atención y desarrollo en la infancia a nueve aspectos fundamentales para la vida, donde se destaca tener acceso a los siguientes derechos:

- I. A un entorno seguro, afectivo y libre de violencia;
- II. Al cuidado y protección contra actos u omisiones que puedan afectar su integridad física o psicológica;
- III. A la atención y promoción de la salud;
- IV. A recibir la alimentación que les permita tener una nutrición adecuada;
- V. A recibir orientación y educación apropiada a su edad, orientadas a lograr un desarrollo físico, cognitivo, afectivo y social hasta el máximo de sus posibilidades, así como a la comprensión y el ejercicio de sus derechos;
- VI. Al descanso, al juego y al esparcimiento;
- VII. A la no discriminación;
- VIII. A recibir servicios de calidad y con calidez, por parte de personal apto, suficiente y que cuente con formación o capacidades desde un enfoque de los derechos de la niñez, y
- IX. A participar, ser consultado, expresar libremente sus ideas

² *Idem.*

y opiniones sobre los asuntos que les atañen y a que dichas opiniones sean tomadas en cuenta.³

Se observa que, en su mayoría, se trata de elementos vitales para una educación que implique dignidad individual; sin embargo, aún no se observa promoción de aspectos que faciliten la prosocialidad, la solidaridad o la armónica convivencia entre pares, colectividad y naturaleza, pese a que la fracción IX presenta una aproximación en relación al derecho que tiene una persona a ser consultada, a expresar sus ideas, y a que las mismas puedan ser tomadas en cuenta, lo que marca un punto importante hacia el camino de una educación respetuosa y que promueva la reflexión crítica.

Respecto a la meta 4.3, incorpora aspectos de igualdad entre varón y mujer, considerando también a la educación universitaria: “asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria”⁴; sin embargo, se sigue observando nula descripción de lo que significa educación de calidad.

Se da continuidad con la meta 4.4, donde ya se observa un aspecto relevante para una educación de

³ Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil del 2011, CDHCU. 2018, https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGPSAC-DII_250618.pdf

⁴ UNESCO ODS 4: Educación, 2015 s/n, <https://es.unesco.org/gem-report/node/1346#:~:text=La%20Agenda%20contiene%2017%20objetivos,y%20tres%20medios%20de%20ejecuci%C3%B3n.>

calidad y puede abonar a la formación de habilidades y capacidades que permita a corto o mediano plazo, favorecer a la población universitaria egresada para lograr un trabajo en su entorno o poder optar al autoempleo, la meta establece “aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento”⁵.

En la meta 4.5 se aborda la necesidad de inclusión a diferentes poblaciones, mal llamadas *vulnerables*, dado que son grupos que, al paso del tiempo, por múltiples circunstancias, como las diferentes conquistas, la expansión industrial, la cultura patriarcal o las políticas públicas, han favorecido a minimizar sus oportunidades de vida digna, transgrediéndolas, como son los casos de los grupos desfavorecidos que se menciona en esta meta:

eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional.⁶

En la meta 4.6, ya se precisan competencias básicas relacionadas con: aritmética y lecto-escritura: “Garantizar que todos los jóvenes y al menos una proporción sustancial de los adultos, tanto hombres como mujeres, tengan competencias de lectura, escritura y

⁵ Ídem.

⁶ Ídem.

aritmética” (UNESCO, 2015, s/n). Para el caso de la educación universitaria, estas habilidades básicas se dan por sentadas. Pero podrían reinterpretarse con mayor profundidad. Así, desde una educación de calidad puede ser vital contar con hábitos de lectura tanto, de aspectos relacionados directamente con la disciplina de estudio, como de cuestiones éticas y valorales vinculadas al ejercicio de la profesión. Igualmente, puede ser relevante la escritura como destreza, entrenada para la generación de reportes, ensayos, informes, promocionales, y diversas publicaciones, que aporten alternativas viables a la sociedad, a los gobiernos y a la iniciativa privada, para la recuperación ambiental, la salud, la alimentación soberana, el poder adquisitivo, la armonía en la vida comunitaria, etc.

La última meta, 4.7, cuenta con elementos más conectados con los procesos que permiten defender la vida en el planeta y que, por lo tanto, resultan prioritarios para una educación llamada de calidad, enfocada a garantizar la adquisición de:

conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover [...] la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, [...] la cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible⁷.

Esta meta a su vez se fragmenta en tres incisos⁸:

⁷ Ídem.

⁸ Cfr. UNESCO ODS 4, *Op. cit.*

4.a Hace referencia a instalaciones educativas que puedan satisfacer necesidades tanto de personas con discapacidad, justicia de género, y que puedan ofrecer condiciones físico-sociales que favorezcan a entornos de aprendizaje seguros, incluyentes, eficaces y desde una cultura de paz. Por lo que resalta la importancia de construir y adecuar instalaciones escolares que respondan a las necesidades estudiantiles tanto en personas con discapacidad, con enfoque de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todas y todos.

4.b Esta submeta, más que a una educación de calidad, promueve condiciones de becas para hacer posible la matriculación de personas en condiciones económicas más desfavorables, sobre todo en los países con menor índice de desarrollo.

4.c La última submeta está enfocada en un punto medular, básico y generalmente poco atendido: el equipo de profesores que estará a cargo de esta educación de calidad, y hace referencia a aumentar (sin cifra o porcentaje propuesto) la oferta de profesoras y profesores calificados, desde el apoyo de los países con más presupuesto a los países más desventajados. Pero igualmente, así como no está claro qué es una educación de calidad; de manera semejante, tampoco se establece que se entienda por un profesor calificado, aspecto que podría inferirse desde los rubros escasamente acotados que se tocan en las metas ya abordadas.

Finalmente, los aspectos que se pueden recuperar de las siete metas del ODS 4, para una educación de calidad universitaria son:

- a) Que cuente con *aprendizajes pertinentes y efectivos*, enfocados para asegurar la incursión laboral o de autoempleo, lo cual implica una actualización sistemática de contenidos, a la par del *metabolismo social*⁹, ambiental, político, cultural y económico, que favorecerá a contar con una maya curricular actualizada en sinergia con las necesidades del entorno.
- b) *Que favorezca al desarrollo* de la persona¹⁰ donde: se respete su integridad/salud física y psicológica;

⁹ El metabolismo social es un concepto que Víctor Toledo recupera de la tesis de la Alfred Schmidt, lo analiza y lo reestructura en diversas fases que necesariamente tienen que ver el comportamiento de una sociedad y su vínculo con el entorno, desde las entradas energéticas consumidas hasta las excretas de las mismas, pasando por: apropiación, transformación, circulación, consumo y excreción, donde: “Los seres humanos, agrupados en sociedad, no sólo comen, beben, sudan, crecen, fornican, excretan y mueren. Tampoco están dedicados solamente a construir estructuras o a elaborar utensilios, instrumentos, armas, mecanismos o máquinas. También sueñan, imaginan, creen, conocen, inventan signos y lenguajes para comunicarse, establecen relaciones entre ellos, producen reglas, normas y leyes, diseñan tecnologías, hacen transacciones y construyen instituciones con diferentes fines y en distintas escalas. Y es esta parte in-tangible de la sociedad la que opera como un almacén para los procesos materiales del metabolismo.” (Víctor Toledo, “El metabolismo social: una nueva teoría sociológica” *Relaciones* 136, otoño 2013, pp. 49-50), aspectos que, desde la propia visión, resultan ser elementos básicos para ser abordados en las aulas universitarias, sin desconocer la aportación especializada de cada disciplina, y que por ello implique su descontextualización.

¹⁰ Estos aspectos se retoman de la meta 4.2; sin embargo, como ésta se enfoca a niñas y niños, y es poco explícita, se recuperan los elementos de la Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo, por lo que

se impulsen los aspectos físicos, cognitivos afectivos y sociales que maximicen sus posibilidades; con alternativas de juego, esparcimiento y descanso; donde se favorezca la expresión libre de ideas y opiniones sobre las temáticas académicas, y su retroalimentación.

- c) Que se de en un ambiente de inclusión y respeto, especialmente en cuestiones de género, poblaciones indígenas y personas con discapacidad.
- d) Destrezas para expresión lectora y escrita acorde al ámbito profesional de su área de competencias.
- e) Que incluya tanto formación teórica como experiencial fuera del aula, que impacte positivamente en el respeto a los DDHH, la cultura de paz y No-violencia, al fomento de la sostenibilidad, así como a la diversidad cultural.
- f) Que cuente con un sistema de actualización del profesorado que pueda hacer frente a los inicios anteriores.

Y hablando exclusivamente de la educación universitaria, se podría inferir que una educación de calidad estaría representada por los contenidos de los 16 ODS restantes. Por lo que, una educación de calidad necesariamente, desde esta óptica, tendría que tocar la mayor parte de aspectos vinculados con los ODS, dado que tienen que ver con la vida diaria, personal, laboral, social, ambiental, política y planetaria, así dependiendo del tema de especialización de la escuela de educación superior que se trate, se requerirá mayor énfasis con algunos ODS, a manera de ejemplo se mencionan a continuación los tres primeros, sin des-

se opta hacer una extrapolación a la educación de adultos universitarios.

cartar que todos los ODS pueden abonar a una educación de calidad.

En lo que respecta al ODS 1 Fin de la pobreza: Se requieren propuestas educativas teóricas o prácticas que puedan contribuir, desde su especialidad, a mejorar las condiciones de pobreza de poblaciones vulneradas, idealmente en las que puedan incidir, dado los complejos problemas relacionados con la pobreza, y que solo una de sus aristas es la educación:

Por lo que, es posible dirigir una parte del currículo o de manera transversal a temáticas vinculadas con medidas de: protección social; así como, bases teóricas y éticas que faciliten: “el disfrute de derechos a los recursos económicos [...] acceso a los servicios básicos, la propiedad y el control de las tierras y otros bienes, la herencia, los recursos naturales, las nuevas tecnologías y los servicios económicos, incluida la microfinanciación”¹¹ para las poblaciones más vulneradas.

Crucial y básico es el ODS 2 Hambre cero. En 2015 se estimó que las personas con *hambre severa* en el mundo eran alrededor de 135 millones; sin embargo, lejos de reducirse la cifra, esta se va incrementando, a tal grado que NU considera que actualmente se puede estar rebasando los 235 millones, además de la cifra que corresponde a las personas que sobreviven con hambre (no severa), cuya cifra en total se prevé, que para el 2030 supere los 840 millones¹². Por otro

¹¹ UN 2015, *op. cit.*

¹² *Ídem.*

lado, Manos Unidas afirma¹³ que, en el 2023 habrá 19 millones más de personas en nivel severo de hambre, y no por la falta de comida, dado que a la par, el desperdicio de alimentos a nivel mundial se estimó en el 2019, más allá de las 931 millones de toneladas¹⁴. Asimismo, se está de acuerdo con Podga , en relación a que el hambre sufrida por “tantas personas no se debe a la escasez de recursos ni a causas naturales, sino a estructuras injustas y relaciones que están basadas en la desigualdad”¹⁵, por ello, parte fundamental de una educación de calidad debe contener elementos valorales, políticos y estructurales, como parte de la ética de la vida, de la supervivencia y de la convivencialidad, donde el ODS 16 sobre Paz, justicia e *instituciones sólidas*, es prioritario para poder decantar en el resto de los objetivos, en virtud de que la realidad internacional muestra instituciones públicas corruptas, y sin gran interés por mejorar:

la mayor parte del mundo sigue sin combatir de lleno la corrupción: el 95 % de los países solo han conseguido avances mínimos o nulos desde 2017 [...] Los gobiernos asediados por la corrupción carecen de capacidad para proteger a las personas y,

¹³ Manos Unidas, “En los días de alimentación y erradicación de la pobreza”, 16 de octubre 2023, Manos Unidas, disponible en <https://www.manosunidas.org/dia-mundial-alimentacion-dia-internacional-erradicacion-pobreza-2023#:~:text=Manos%20Unidas%20cree%20que%20esto,sufran%20desnutrici%C3%B3n%20cr%C3%B3nica%20en%202023.>

¹⁴ UN Environment Programme, *Food Waste Index Report 2021*, UN EP, 2021, p. 8.

¹⁵ Fidele Podga en Manos Unidas, 2023, *op. cit.* s/n.

a su vez, en esos contextos el descontento público tiene más probabilidades de transformarse en violencia. Este círculo vicioso impacta a países de todas las regiones¹⁶.

Y si desde las mismas instituciones se desprende la injusticia, la posibilidad de cumplir los objetivos se convierte en una utopía a partir de una propuesta ingenua, “El círculo perverso entre corrupción, impunidad y no reparación a las víctimas solo impide que los Estados cumplan”¹⁷, y su cumplimiento es el requisito básico que le permite a la población acceder a todos los derechos implícitos en los ODS.

Con respecto al ODS 3, Vida sana y promoción del bienestar para toda la población, posiblemente sea uno de los aspectos más buscados de la población global: el escalar a través de la educación hacia un nivel de vida más saludable y con el bienestar implícito; la vida sana representa un amplio complejo de elementos a abordar, dado que involucra varios aspectos de la cotidianidad: no solo el acceso a una alimentación adecuada implícita en el ODS 2, también las eleccio-

¹⁶ Transparencia internacional, “El índice de percepción de la corrupción 2022 revela escasos avances contra la corrupción en un contexto mundial cada vez más violento”, TI The Global coalition against corruption, 31 enero, 2023, s/n, <https://www.transparency.org/es/press/2022-corruption-perceptions-index-reveals-scant-progress-against-corruption-as-world-becomes-more-violent>.

¹⁷ Mariela Morales, “Aproximación a los estándares interamericanos sobre corrupción, institucionalidad democrática y derechos humanos”, en Carlos Tablante y Mariela Morales (Eds). *El impacto de la Corrupción en los derechos humanos*, Instituto de Estudios Constitucionales del Estado de Querétaro Poder Ejecutivo del Estado de Querétaro, 2018, p. 361.

nes y posibilidades que se tengan con respecto a la movilidad: “Una alimentación poco saludable y no practicar actividad física con regularidad son las principales causas de las enfermedades crónicas más importantes y ambas son susceptibles de modificarse”¹⁸, por otro lado, el momento emocional que se viva altera lo anterior, ya que “A diferencia de otros comportamientos, la conducta alimentaria debe aprender a regularse, no sólo en cuanto a la cantidad o calidad de los nutrientes, como se ha venido haciendo, sino a través de un aspecto esencial del ser humano, las emociones”¹⁹. El aspecto emocional disfuncional, también es un detonador para múltiples enfermedades de carácter físico²⁰.

Lo anterior muestra un panorama general de oportunidades de incidir en educación, desde las diferentes especialidades de los programas universitarios, mismos que tienen la posibilidad de incidir en el logro de una vida saludable, enfocados desde la medicina, la

¹⁸ Cfr. Alfonso Calañas-Continente y Diego Bellido, “Bases científicas de una alimentación saludable”, *Revista Médica de la Universidad de Navarra*, 50 (4), 2006, p. 157, [researchgate.net/profile/Diego-Bellido-2/publication/28139516_Bases_cientificas_de_una_alimentacion_saludable/links/02e7e525927d15625c000000/Bases-cientificas-de-una-alimentacion-saludable.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Diego-Bellido-2/publication/28139516_Bases_cientificas_de_una_alimentacion_saludable/links/02e7e525927d15625c000000/Bases-cientificas-de-una-alimentacion-saludable.pdf)

¹⁹ Ana Rojas y Myrna García-Méndez, “Construcción de una escala de alimentación emocional”, *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica. RIDEP*, 2017, (3), 45, p. 94. <https://www.aidep.org/sites/default/files/2017-10/RIDEP45.3.07.pdf>

²⁰ Cfr. Butler, Emily & David Sbarra, “Health, emotion, and relationships”. *Journal of Social and Personal Relationships*, 2013, 30, pp. 151-154. 10.1177/0265407512453425

psicología, la nutrición, las ciencias sociales, las humanidades, las ciencias exactas, etc., que, en lugar de temáticas abstractas, puedan enfocar una parte total del currículo, a casos concretos abordados por los diferentes ODS.

El reto está en evitar perder el rumbo y terminar trabajando por una educación que fomenta el auto esclavismo, el estrés acuciante en jornadas de más de diez horas laborales, a la par, acompañado de una tecnología depredadora, no solo de la naturaleza, sino del tiempo de las personas, lo que finalmente las enferma emocional, física y mentalmente, aspectos que pueden acelerar su fallecimiento, o agudizar el sufrimiento en esa última etapa de vida.

Los ODS 5 (igualdad de género), 10 (reducción de las desigualdades y 16 (Paz, justicia e instituciones sólidas, son parte medular del comentario anterior, dado que se necesita, si bien el compromiso de toda la población, también es cierto que la aplicación sin corruptelas de las políticas públicas y las leyes, son el detonador para la justicia y el bienestar planetario, donde los ODS 6 (agua limpia y saneamiento), 7 (energía asequible y no contaminante), 11 (ciudades y comunidades sostenibles), 12 (producción y consumo responsable), 13 (acciones por el clima), 14 (vida submarina) y el 15 (vida y ecosistema terrestres), representan siete de los 17 ODS, que están directa e indirectamente ligados a la sostenibilidad ambiental y que requiere ser una parte importante de una educación de calidad. Desde luego que los ODS 8 (Trabajo decente y crecimiento económico) y 9 (Industria, innovación e infraestructura), podría ser parte importante de una educación, pero posiblemente no hacia la sostenibili-

dad, dado que implica el crecimiento de la industria y del Producto Interno Bruto, ambos elementos ya no soportables para el planeta²¹.

En el próximo apartado se abordan algunos elementos claves que otras epistemologías, como las andinas, consideran vitales para la educación, y cuáles aspectos pueden, o no conectar con los ODS.

2. EPISTEMOLOGÍAS PLURALES, APORTES PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD

Se ha mencionado, sobre todo en las primeras metas del ODS 4 la carencia de elementos que abonen a la prosocialidad, las primeras metas se enfocan más al respeto de derechos desde la dignidad individual; sin embargo, descuida la participación de la persona en comunidad, salvo lo que aborda con respecto a la inclusión. La cita siguiente recupera el pensamiento en Freire al prologar la obra de Peter McLaren sobre pedagogía crítica, quien precisamente aborda los aspectos descuidados u omitidos en el ODS 4:

El amor por la autonomía, el esfuerzo por mantenerla, la búsqueda de creatividad, la defensa de la idea de que la amistad hay que cuidarla; el mantenimiento de la responsabilidad intelectual y de la rigurosidad cuando se discute un tema; la búsqueda

²¹ Cfr. Miriam Lang (ed.), *Más Allá del Desarrollo Grupo Permanente de Trabajo sobre Alternativas al Desarrollo*, Quito, Fundación Rosa de Luxemburgo, 2011; Carlos Taibo, *Decrecimiento. Una propuesta razonada*, Madrid, Alianza Editorial S.A., 2021; Jairo Marcos, “Más allá del desarrollo: Decrecimiento”, *Revista Internacional De Pensamiento Político - I Época* (12), 2017, pp. 467-482.

de claridad; el coraje para exponerse uno mismo; el gusto del riesgo; una especie de pureza sin puritanismo; la humildad sin servidumbre: éstas son todas las aspiraciones en proceso de concretización y que, a través de la vida y del trabajo de McLaren, me retan y me convierten en su «primo», hasta el extremo de que me estoy esforzando constantemente para que me rocen esas cualidades.²²

La anterior cita muestra una marcada diferencia con el enfoque de las universidades occidentales, quienes privilegian una investigación “científica” con gran acento en la racionalidad, que sirve para alimentar el negocio editorial, donde las y los profesores son los obreros productores que alimentan las finanzas de los inversionistas de la producción académica instrumentalizada para las ganancias financieras, y que la sociedad, quien debería recibir los beneficios de las investigaciones, queda excluida, por lo que se crea una “cultura en la que se perpetúan modelos de reproducción endogámicos, condicionados continuamente a dar respuestas válidas para su propia comunidad, académica o profesional. Los médicos escriben para los médicos; los físicos escriben para los físicos”²³.

Por otra parte, el enfoque de Vitarelli, en relación al concepto de *universidad inclusora o inclusiva*, entendida como “La opción consciente y deliberada

²² Paulo Freire, “Prólogo” en Peter MacLaren, *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*, Paidós, Educador, 1994, p. 15.

²³ Dora Pérez, Juan Lakonich, Néstor Cecchi y Andrés Rotschein, *El compromiso social de la universidad latinoamericana del siglo XXI : Entre el debate y la acción*, Buenos Aires. CLACSO, 2009, p. 84.

por la heterogeneidad [...] La educación inclusiva se presenta como un derecho de todos los/as. Pretende pensar las diferencias en términos de normalidad”²⁴, con especial énfasis en los legados de los pueblos indígenas, donde la tierra, el territorio y sus bienes naturales dan fe de sus saberes como cuidadores de vida, además de su cultura, arte, medicina tradicional y su política de organización de la vida comunitaria, cuyas prioridades de educación están en sus aportaciones a la vida misma, autonombrándose cuidadores de vida, hasta donde el expansionismo industrial, capitalista, armamentista o muchos otros más se los permita. Cuando ellos son escuchados se puede ser testigo, —y la idea es no serlo de manera silenciosa o sin compromiso alguno— como “sujetos fundamentales en los procesos de transformación social y la renovación de la vida pública, porque son raíz y origen, y al mismo tiempo ejemplo de tenacidad, lucha y resistencia en las diversas etapas históricas vividas”²⁵, no desde la otredad, la academia los requiere incorporar como parte de su realidad, su cercanía y su mutua afectación, Vitarelli²⁶ agrega que especialmente la educación inclusiva reconoce la importancia de la existencia de la diversidad, la cual debe ser promovida.

Lo anterior implica crear las condiciones para el urgente reconocimiento de las epistemologías y éticas de los pueblos indígenas, desde la investigación, do-

²⁴ Marcelo Vitarelli, Pueblos indígenas y pedagogías de Abya Yala en la universidad, *Revista de Educación*, año XI N°20, 2020, p. 36. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4162/4125

²⁵ *Ibidem*, p. 31.

²⁶ *Ibidem*, p. 37.

encia y vinculación dentro de las universidades, trascendiendo la visión peyorativa de sus aportaciones, y como se ha mencionado, incluirlas no es una cuestión *de humildad académica ni de solidaridad*, se trata de un reconocimiento justo que suma a las aportaciones etiquetadas como científicas, y abre el abanico de posibilidades que permitan una formación integral de la población estudiantil y del profesorado, para afrontar las crisis actuales y prevenir, incluso lo insospechable, que al paso del tiempo se normaliza o ni siquiera se visibiliza. Otras formas de conocer son requeridas para una educación de calidad

Las otras formas de ser, las otras formas de organización de la sociedad, las otras formas del saber, son transformadas no sólo en diferentes, sino en carentes, en arcaicas, primitivas, tradicionales, premodernas. Son ubicadas en un momento anterior del desarrollo histórico de la humanidad, lo cual dentro del imaginario del progreso enfatiza su inferioridad²⁷.

Se requiere una transformación desde el interior, desde los cuerpos colegiados de profesoras y profesores, una auto limpieza epistémica, que permita desintoxicar las improntas del sesgo con exclusividad en lo racional y se permita el trabajo de otras metodologías y de otras fuentes epistémicas diferentes a la academia del logos, se requiere abrir los espacios a la pluralidad, debate, cuestionamiento y recuperación de

²⁷Edgardo Lander, “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico” en Lander, Edgardo. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos aires, CLACSO, 1993, pp. 4-23.

aquello que pueda aportar mayores argumentos para la mejora de la vida, más allá de lo humano, más allá de SCOPUS, más allá de los rankings universitarios *Premium*, donde el sur global queda descartado:

La creación de estas condiciones, por parte de la universidad latinoamericana, requiere un cambio epistemológico profundo en el quehacer de las instituciones [...] es imprescindible transformar el modelo lineal y ofertista de la generación de conocimiento por una visión más interactiva, co-creada con los distintos actores del territorio, que permita satisfacer las necesidades sociales relevantes. [...] transformando a la Universidad en un espacio de convergencia de la sociedad²⁸.

Cuya atención esté enfocada en las necesidades locales, contextualizada por el marco internacional, con hacedores del conocimiento del mismo territorio y que se privilegie para su integración epistémica a quienes lo viven, lo transforman y lo florecen o lo padecen, y se complemente con otras visiones, por elección y no por imposición.

Es por ello que uno de los elementos más destacados en la educación superior recupera la labor docente y de investigación como provocadoras o despertadoras de conciencia, de diálogos reflexivos, cuestionadores, críticos, pero también propositivos y

²⁸ Melina Galdos, Matías Ramírez y Pablo Villalobos, *El rol de las universidades en la era de los objetivos del desarrollo sostenible*, Talca, Instituto de Innovación y Transferencia Tecnológica, Universidad de Talca, Chile, 2020, p.7, https://institutoinnovacion2.utralca.cl/wp-content/uploads/2020/06/WS01-2020_Galdos-Ramirez-Villallobos.pdf

que impacten en acciones transformadoras; “La autoconciencia es inherente a la educación [...] se trata de una conciencia social ontológica de la que emerge la acción social por medio de pedagogías de lo político, social, crítico, histórico, es decir, de lo humano”²⁹; sin embargo, esa conciencia también requiere abrirse al socioecosistema completo, dentro del cual la humanidad solo forma una parte, si importante por el grado de destrucción y depredación, así que más que importante, podría leerse peligrosa para ella misma y para el resto de seres; por ello, no solo los derechos humanos cuentan, el buen vivir andino, así como las aportaciones de Naes, Leopold y Callicot, quienes recuerdan a la humanidad, “la necesidad de expandir la conciencia humana de la ética y los valores”³⁰.

Por lo anterior, la educación de calidad requiere trascender la visión antropocéntrica de que solo la humanidad cuenta, incluye un saber y sentir que cobra relevancia desde las interacciones y la responsabilidad de cuidadores, destacada en la cosmovisión andina, desde la perspectiva de Estermann, donde:

engloba e integra tanto el aspecto económico como ecológico [...] se trata de una [...] sabiduría (so-

²⁹ Gladys Portilla, “Una educación para todas y todos como Derecho Humano fundamental para la efectividad de los demás derechos” en Gladys Loys (Coord.), *Derechos humanos, Buen Vivir y Educación*, Universidad Nacional de Santiago del Estero/ Universidad Nacional de Educación, Azogues, 2019, p. 17, <https://riddhh.cin.edu.ar/attachments/article/26/Derechos%20Humanos,%20Buen%20Vivir%20y%20Educaci%C3%B3n.pdf>

³⁰ Fernando Vega, “Derechos Humanos y Buen Vivir”, en Loys, *op. cit.* 2019, p. 42.

phia) que sepa acompañar los ciclos vitales de producción, reproducción, conservación y cuidado, y vigilar sobre el equilibrio muy precario que mantiene las relaciones vitales. El ser humano no es el homo faber u homo consumens, sino ante todo arariwa, es decir: “cuidante” o “guardián” del pacha y su orden cósmico. La única fuerza que realmente “produce”, es la pachamama, la Madre Tierra; el ser humano es transformador y facilitador de esta producción que obedece a los principios básicos de la cosmovisión y filosofía andinas (Estermann, en Vega 2019, p. 48).

Asimismo, Lebrato resalta la educación intercultural como un elemento de pluralidad que enriquece la docencia y la investigación, favorece a compartir ideologías, donde “son justamente las interpretaciones divergentes las que abren el posible espacio para [...] pone[rse] en contacto con distintas interpretaciones y trayectorias locales, permitiendo a nuevas ideas concretarse y formar algo distinto en el proceso”³¹, que co-cree visiones más completas del mundo, más justas, a partir de la escucha y acción basada en la pluralidad epistémica. Es por ello que una educación de calidad, requiere la presencia de diálogos abiertos de co-creación, por lo tanto, también se necesita, tanto en el equipo de profesores como de alumnos actitudes de solidaridad y humildad³², que les permita abrirse a

³¹ Matthew Lebrato, “Diversidad epistemológica y praxis indígena en la educación superior intercultural en México. Un caso de estudio en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk”, *RMIE*, 2016, (21), 70, p. 786 .

³² Idem.

otras formas de conocer, interpretar y transformar la vida.

Hacer la transición hacia una educación de calidad con pluralidad epistémica, requiere crear las condiciones del diálogo que favorezca a reconocer las posibilidades y los vacíos de todas las propuestas, que reconozca el “principio de incompletud de toda forma de conocimiento y la imposibilidad de su clausura y estabilización definitiva. Esta es la condición para el diálogo de saberes y para un debate epistemológico entre ellos”³³, Minteguiaga sugiere una educación que permita ser sensible a los problemas de la comunidad y más allá de su visibilización, motiva a una educación que se ocupe de ellos a fin de que logre gestionarse la calidad de vida de su gente³⁴.

REFLEXIONES

En el informe de las Naciones Unidas sobre los ODS 2023, se muestra una foto de niños africanos de aproximadamente tres a cuatro años, ingiriendo comida, sentados sobre la tierra, formando círculo en torno a un pequeño tazón de alimentos, todos lo hacen con sus manitas sucias y con una sonrisa amplia expresada con sus ojos y con su cuerpo, más allá de la dibujada por sus labios³⁵. La imagen me captura, me invita a

³³ Analía Minteguiaga, “Nuevos paradigmas: educación y buen vivir”, en Francisco Ceballos (Coord.), *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción*, Contrato Social por la Educación, Quito, Ed. Contrato Social por la Educación, 2012, p. 47.

³⁴ *Ibidem*, p. 52

³⁵ Naciones Unidas, *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2023: Edición especial. Por un plan de rescate para*

verla una y otra vez, desde una interpretación de felicidad que muchos y muchas niñas no la muestran cuando están comiendo, con frecuencia es, al contrario, la niñez occidentalizada tiende a quejarse de la comida que se ofrece en casa, así que relacionada con las sonrisas espontáneas de la imagen, me resuena, de las propuestas revisadas, que la calidad de una educación, aparte de justicia debe resaltar la generación de opciones para sentirse feliz, como lo comentan las propuestas interculturales; educar para la vida, que aporte aprendizajes prosociales que permitan cuidar el entorno, a la Pachamama, a la comunidad, buscando el equilibrio y la armonía en sus conjuntos. La educación occidental se ha olvidado del juego, del disfrute, del cuidado propio y de los demás, parece que ahora está negado ser feliz, tener tiempo para disfrutar y divertirse, amarse a sí mismo (a), demostrar aprecio genuino por los demás, aprender a solucionar de manera colegiada los problemas donde el diálogo plural se marque como necesario, no opcional ni peyorativo hacia lo diferente, porque en sentido estricto, la comunidad local y planetaria está integrada desde muchos seres biodiversos, con diferentes funciones complementarias.

Asimismo, es impostergable que una educación de calidad aborde teórica y prácticamente, alternativas de estilos de producción, consumo y desecho, desde la responsabilidad social y una ética decrecentista.

Finalmente, y retomando las palabras de Paulo Freire, se requiere que la educación sea provocadora de la claridad, de la visibilización de las diferentes

realidades, como la ven las y los otros, con el coraje suficiente para que, si es necesario, para su defensa, se exponga uno mismo, se valore el gusto por el riesgo, en la búsqueda de soluciones a las problemáticas de nuestro entorno. Y se pueda con ello fomentar las construcciones plurales en el aula y fuera de ella.

REFERENCIAS

- Butler, Emily & Sbarra, David, “Health, emotion, and relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*”, 2013, 30, pp. 151-154. 10.1177/0265407512453425.
- Calañas-Continente, Alfonso y Bellido, Diego, “Bases científicas de una alimentación saludable”, *Revista Médica de la Universidad de Navarra*, 50 (4), 2006, pp. 152-159, [esearchgate.net/profile/Diego-Bellido-2/publication/28139516_Bases_cientificas_de_una_alimentacion_saludable/links/02e7e525927d15625c000000/Bases-cientificas-de-una-alimentacion-saludable.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Diego-Bellido-2/publication/28139516_Bases_cientificas_de_una_alimentacion_saludable/links/02e7e525927d15625c000000/Bases-cientificas-de-una-alimentacion-saludable.pdf)
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil del 2011, CDHCU. 2018, https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGPSACDII_250618.pdf
- Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología CONAHCYT. “Programas Nacionales Estratégicos,2023, <https://conahcyt.mx/pronaces/pronaces-educacion/>.
- Freire, Paulo, “Prólogo” en Peter McLaren, *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de*

- oposición en la era posmoderna*, Barcelona, Paidós, Educador, 1994.
- Galdos, Melina, Ramírez, Matías y Villalobos, Pablo, *El rol de las universidades en la era de los objetivos del desarrollo sostenible*, Talca, Instituto de Innovación y Transferencia Tecnológica, Universidad de Talca, Chile, 2020, https://institutoinnovacion2.utralca.cl/wp-content/uploads/2020/06/WS01-2020_Galdos-Ramirez-Villalobos.pdf
- Lander, Edgardo, “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico” en Lander, Edgardo (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos aires, CLACSO, 1993, pp. 4-23.
- Lang, Miriam (ed.), *Más Allá del Desarrollo Grupo Permanente de Trabajo sobre Alternativas al Desarrollo*, Quito, Fundación Rosa de Luxemburgo, 2011.
- Lebrato, Matthew, “Diversidad epistemológica y praxis indígena en la educación superior intercultural en México. Un caso de estudio en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk”, *RMIE*, 2016, (21), 70, pp. 785-807.
- Manos Unidas, “En los días de alimentación y erradicación de la pobreza”, 16 de octubre 2023, *Manos Unidas*, disponible en <https://www.manosunidas.org/dia-mundial-alimentacion-dia-internacional-erradicacion-pobreza-2023#:~:text=Manos%20Unidas%20cree%20que%20esto,sufran%20desnutrici%C3%B3n%20cr%C3%B3nica%20en%202023>.

- Marcos, Jairo, “Más allá del desarrollo: Decrecimiento”, *Revista Internacional De Pensamiento Político - I Época* – (12) - 2017 – pp. 467-482.
- Minteguiga, Analía, “Nuevos paradigmas: educación y buen vivir”, en Francisco Ceballos (Coord.), *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción*, Contrato Social por la Educación, Quito, Ed. Contrato Social por la Educación, 2012, pp. 43-54.
- Morales, Mariela, “Aproximación a los estándares interamericanos sobre corrupción, institucionalidad democrática y derechos humanos”, en Carlos Tablante y Mariela Morales (Eds). *El impacto de la Corrupción en los derechos humanos*, Instituto de Estudios Constitucionales del Estado de Querétaro Poder Ejecutivo del Estado de Querétaro, 2018, pp. 335-366.
- Naciones Unidas, *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2023: Edición especial. Por un plan de rescate para la persona y el planeta*. Nueva York, 2023. https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023_Spanish.pdf?_gl=1*1swpart*_ga*NjA3MzIyNDUuMTY3MjkzMTkwMw..*_ga_TK9BQL5X7Z*MTY5Njk1ODk2MC4zLjEuMTY5Njk1ODk4NS4wLjAuMA..
- Naciones Unidas, *Objetivos del Desarrollo Sostenible*, UN, 2015, <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>.
- Pérez, Dora, Lakonich, Juan, Cecchi, Néstor y Rostein, Andres *El compromiso social de la universidad latinoamericana del siglo XXI : Entre el debate y la acción*, Buenos Aires. CLACSO, 2009.

- Portilla, Gladys, “Una educación para todas y todos como Derecho Humano fundamental para la efectividad de los demás derechos” en Gladys Loys (Coord.), *Derechos humanos, Buen Vivir y Educación*, Universidad Nacional de Santiago del Estero/ Universidad Nacional de Educación, Azogues, 2019, pp. 13-28, <https://riddhh.cin.edu.ar/attachments/article/26/Derechos%20Humanos,%20Buen%20Vivir%20y%20Educaci%C3%B3n.pdf>
- Rojas, Ana y García-Méndez, Myrna, “Construcción de una escala de alimentación emocional”, *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica. RIDEP*, 2017, (3), 45, pp. 85-95. <https://www.aidep.org/sites/default/files/2017-10/RIDEP45.3.07.pdf>
- Taibo, Carlos, *Decrecimiento. Una propuesta razonada*, Madrid, Alianza Editorial S.A., 2021.
- Toledo, Víctor. “El metabolismo social: una nueva teoría sociológica” *Relaciones* 136, otoño 2013, pp. 41-71.
- Transparencia internacional, “El índice de percepción de la corrupción 2022 revela escasos avances contra la corrupción en un contexto mundial cada vez más violento”, TI The Global coalition against corruption, 31 enero, 2023, s/n, <https://www.transparency.org/es/press/2022-corruption-perceptions-index-reveals-scant-progress-against-corruption-as-world-becomes-more-violent>,
- UN Environment Programme, *Food Waste Index Report 2021*, UN EP, 2021, p. 8.
- UNESCO ODS 4: Educación, 2015, <https://es.unesco.org/gem-report/node/1346#:~:text=La%20>

Agenda%20contiene%2017%20objetivos,y%20 tres%20medios%20de%20ejecuci%C3%B3n.

Vega, Fernando “Derechos Humanos y Buen Vivir”, en Gladys Loys (Coord.), *Derechos humanos, Buen Vivir y Educación*, Universidad Nacional de Santiago del Estero/ Universidad Nacional de Educación, Azogues, 2019, pp. 13-28, <https://riddhh.cin.edu.ar/attachments/article/26/Derechos%20Humanos,%20Buen%20Vivir%20y%20Educaci%C3%B3n.pdf>

Vitarelli, Marcelo. “Pueblos indígenas y pedagogías de Abya Yala en la universidad”, *Revista de Educación*, año XI N°20, 2020, pp. 29-61. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4162/4125

CAPÍTULO IV

FUNDAMENTOS ÉTICOS DE UNA EDUCACIÓN Y FORMACIÓN EN LA UNIVERSIDAD QUE RESPONDA A LOS RETOS DE LA AGENDA 2030

Emma González Carmona

A partir del proyecto de investigación “Implicación ética en la idea *educación de calidad* en la Universidad y su relación con los ODS”. Se parte de la idea de que universidad ha sido, por antonomasia el espacio de reflexión de la realidad, de la generación producción, innovación, difusión del conocimiento y de la elaboración de alternativas para transformar el entorno, especialmente de los grandes problemas que hoy atañen a la humanidad.

Con base en este marco, el objetivo de este trabajo es reconocer los elementos categóricos de las reflexiones éticas y de educación en la universidad pública, en el marco de la educación de calidad establecida en el ODS4, a través del diálogo de sus estudiosos principales para mostrar los retos de su incidencia en la problemática que marca la Agenda 2030.

Esta propuesta versa sobre los elementos discursivos que permiten dialogar y fundamentar el papel que han ocupado y ocuparán la ética y la educación en la universidad, pero también, para vislumbrar los desafíos de esta institución que incidan en los problemas de la humanidad, como los expresos en la Agenda

2030. Con esta referencia, este trabajo se construye por dos grandes prácticas: la heurística y la hermenéutica; la primera, para mostrar algunas de las reflexiones de los estudiosos en el tema; y la segunda, para edificar e integrar los discursos de alternativas de la universidad frente a los retos de la humanidad.

Los componentes de este capítulo muestran, de manera transversal, un tratamiento ético de los siguientes puntos: 1. la crisis como contexto de la Agenda 2030; y 2. la universidad como resultado de un modelo ético-educativo en crisis. Por lo que el conjunto de preguntas que subyace el trabajo se centra en: ¿El modelo de la universidad pública tiene posibilidades de incidir en los retos que demanda la humanidad? ¿Existen alternativas de universidad que puedan enfrentar los retos que demanda la Agenda 2030? ¿Qué tipo de educación en la universidad puede trascender en alternativas para atender la Agenda 2030?

En general, en este análisis se plantean, de manera implícita, dos modelos éticos y de educación que subyacen en el desarrollo de la universidad pública: uno identificado en la modernidad, con su esencia de dominación, racionalidad; y el otro reconocido en la Transmodernidad, para algunos, y para otros en la Postmodernidad, que por naturaleza se genera desde la crítica, periferia, inclusión, y para generar alternativas de emancipación y de liberación, en general. En esta contrastación de modelos, se identifican las prácticas que pueden aportar a la construcción de alternativas a la Agenda 2030. La Modernidad y la postmodernidad se expresa en las diversas reflexiones sobre: universidad *versus* pluriversidad, homogeneidad *versus* heterogeneidad, epistemes reduccionistas

versus epistemes complejos, disciplinarios *versus* interdisciplinarios; eurocéntricas *versus* no centrales; antropocéntricas *versus* biocéntricas, ecocéntricas entre otros. El primero, surgido de epistemes provenientes de contextos centrales, el segundo, generado de marcos periféricos. Así, los avatares de la universidad pública, con base en su razón de ser y en el contexto del globalismo neoliberal, se develan con sus limitaciones y posibilidades para responder a las demandas de la humanidad e insertas en la Agenda 2030.

1. LA CRISIS COMO CONTEXTO DE LA AGENDA 2030

Cuando se habla de la Agenda 2030 se pregunta ¿a qué obedece esta agenda, por qué está posicionada en las conciencias académicas y en discurso mundial, regional y nacional e institucional, especialmente en la universidad? Al respecto, es importante hacer una reseña de las facetas de la crisis, que son un referente de la situación por la que atraviesa la universidad. Por principio, para responder a esta pregunta es importante señalar los orígenes de las preocupaciones de la humanidad, inmersa en una crisis de la modernidad, que ha trascendido en una crisis planetaria de múltiples dimensiones como lo constata Morin; generada implícitamente por un modelo de dominación que ha trascendido todas las relaciones dimensionales del actuar: económicas, sociales, educativas, étnicas, científicas, técnicas, culturales en toda la humanidad, y la universidad no ha escapado a este hecho.

La crisis general ha devastado el modo civilizacional actual, conocido como Modernismo, su agotamiento se traduce en el

fin de dicho modo de producir y reproducir la vida-muerte en el planeta, y que el tránsito epocal convulsivo en todos los planos: [...] en lo económico, social, ecológico, político, educativo, en las racionalidades, en el conocimiento.¹

La crisis de la Modernidad ya no responde a “sus principales ideas fuerza, certezas o verdades incontrovertibles, en todos los ámbitos que ficticiamente consolidó (sociales, culturales, económicos, científicos, tecnológicos, educativos, etcétera), y la apertura de las incertidumbres”.² Porque su dominio permeó en todas las expresiones de la vida, por eso se reconoce que la crisis ha arrojado y quebrantado el intento, “de fundar éticamente la orientación de lo político, y de apoyar la política en la normatividad moral, obstaculizando o paralizando la articulación entre el *sujeto* y el proyecto ético-político transformador”.³ Sin embargo, se reconoce que, aunque la crisis no ha alcanzado el núcleo central de la ideología del progreso, si esta variedad neoliberal está en un momento de disyuntiva: “abandonar el paradigma mercantil [...] desmontar

¹ Iliana Lo Priore y Jorge Díaz. *Contrahegemonía liberadora en educación para una política de la afectualidad*, Hecho el Depósito de Ley, Venezuela, 2020, p. 60.

² Cfr. Rigoberto Lanz, 1998, en Iliana Lo Priore y Jorge Eliecer Díaz Piña, *Contrahegemonía liberadora en educación para una política de la afectualidad*, Hecho el Depósito de Ley, Venezuela, 2020, p. 10.

³ Iliana Lo Priore y Jorge Díaz, *Op cit.*, p. 10.

esa ideología para avanzar hacia otra concepción del desarrollo”.⁴

La universidad, como institución, puede contribuir a elegir las vías del tipo de condiciones que quiere tener la humanidad. Aunque se reconoce que, hoy, muestra el ADN de los modelos de dominación, que se han develado a través de las epistemes que privilegian conocimientos, métodos, teorías y tecnologías. Sin embargo, aquí se pregunta si estaría en posibilidades de “¿decidir con entera libertad, soberana o no, su propia *política*, su propia *ética*, frente a: [...] poderes de Estado, poderes del Estado-nación, poderes de la Iglesia, poderes ideológicos, poderes económicos, poderes mediáticos, etc., toda vez que estos se disputan una soberanía?”.⁵ En el caso de México, la sociedad

se encuentra en el dilema del progreso y del desarrollo social con la convivencia de las crisis internacionales y nacionales: ecológica, económica, humanitaria de seguridad y otras que se sumen en los años subsiguientes.⁶

Otra dimensión de la crisis planetaria es la crisis ambiental, vista e incluida en la academia, la sociedad y la política, para sensibilizar y exigir “a las ins-

⁴ Eduardo Gudynas. *Ecología, economía y ética del desarrollo sostenible*. 5ª edición revisada. Edit. Coscoroba. Montevideo, Uruguay, 2004, p. 228.

⁵ Jacques Derrida. *Incondicionalidad o soberanía. La Universidad a las fronteras de Europa*. Traducción: UniNómada, Colombia Atenas: Éditions Patakis, 2002, p. 2.

⁶ Alfonso León. “Los nuevos movimientos sociales en el siglo XXI. Estudio exploratorio”, *Espacios Transnacionales*, ene-jun, 2015, p. 18.

tituciones y agentes sociales de todo tipo incluyesen en sus discursos y líneas directrices la problemática ambiental”.⁷ Por ejemplo, se reconoce que “la extracción de recursos y la emisión de residuos *per cápita* siguen aumentando a escala planetaria, un horizonte de destrucción cada vez más cercano”.⁸ Esto evidencia que la crisis ambiental es el resultado de la “incompatibilidad del modelo de desarrollo capitalista con los procesos que mantienen la vida”.⁹ Y las respuestas a esta crisis, generalmente, son reactivas; ya que “se combate la contaminación y el agotamiento de los recursos naturales, pero (no se tocan) las causas políticas, sociales, económicas o culturales de la crisis ambiental”.¹⁰ Que son los principales de este estado de deterioro.

Entonces, desde la universidad se plantea la pregunta: ¿cómo educar y formar en un contexto de crisis planetaria, cuando los pilares epistemológicos y de dominación, de la Modernidad, se han permeado, en la universidad? El reto para explicar este cuestionamiento se relaciona con develar la esencia de la universidad; y con identificar y caracterizar su respuesta a la problemática de su entorno. Sobre todo, cuando la educación se ha convertido en un medio de continuidad del *statu quo*, pero también como un medio de

⁷ Yayo Herrero, “El movimiento ecologista ante el deterioro global: retos y utopías”, *Intervención Psicosocial*, 2006, Vol. 15, Núm. 2, 2006, p. 154.

⁸ *Id.*, p. 154.

⁹ *Id.*, p. 154.

¹⁰ *Cfr.* Elvia Elizalde, 2009, en Rose Marie, Menacho, Análisis crítico de los conceptos de sostenibilidad y desarrollo sostenible, *Repertorio científico*, 16, (2), 2013, p. 42.

liberación. Entonces ¿cuál es la responsabilidad de la universidad? si se sabe que la educación tiene implícita en su tarea

cuestionar el *statu quo* —bien sea la negra historia de la colonización y el genocidio sobre los que se ha fundado la civilización industrial, o las terribles agresiones ecológicas y sociales sobre las que sigue desarrollándose la economía de consumo.¹¹

Las diversas manifestaciones de crisis planetaria han definido y cambiado la educación y, por lo tanto, la esencia de la universidad. Una de ellas es la financiera, que se ha venido definiendo por la inclusión de la universidad como empresa educativa en detrimento de las “políticas económicas y sociales en las que la educación había desempeñado un papel importante”.¹² Los efectos, en el caso de la universidad pública, se sintieron claramente en la formación e investigación. Esto explica la forma en que la “educación del juicio político o ‘ciudadano’ respecto de una tradición política discursiva [...] lo ha informado hasta el presente el pensamiento político liberal”.¹³

Esta crisis financiera de la universidad ha sido “excusa ideal para lograr el ajuste y la sumisión de la institución a las crecientes demandas del capitalismo global. (Para producir) conocimiento con valor de

¹¹ Erik Assadourian, *Educación Ecosocial: cómo educar frente a la crisis ecológica*, Madrid, Icaria, 2017, p. 29.

¹² Boaventura Santos. Descolonizar la Universidad. El desafío de la justicia cognitiva global. CLACSO. *La universidad en el siglo XXI* PDF, 2021, p. 155.

¹³ Iliana Lo Priore y Jorge Díaz, *Op cit.*, pp. 50-51.

mercado”.¹⁴ Al respecto, el autor portugués identifica dos procesos definitorios que han cambiado el rostro de la universidad. El primero se relaciona con la desinversión del Estado, y el segundo con la globalización mercantil de la universidad. Esta nueva situación obligó a la universidad pública a generar sus propios recursos, a partir de asociarse con el capital industrial, de aumentar las tarifas de ingreso y de externalizar gran parte de sus servicios.

Ahora, con respecto a la faceta de crisis económica, agudizada en los setenta, traje

la reducción de la inversión pública en educación superior y la intensificación de la competencia económica internacional basada en la búsqueda de la innovación tecnológica [...] así como en la formación de una fuerza de trabajo altamente calificada.¹⁵

La crisis mundial, generada por el modelo económico, condujo a la universidad a situaciones de conflicto en torno a: lo institucional, lo hegemónico y lo legítimo. Con respecto a lo último, los cambios permitían el acceso de nuevos estratos de la población; por consiguiente, la composición de diversidad social y cultural de los estudiantes, sin embargo, también se identificaba una “contradicción entre la jerarquización del conocimiento especializado mediante restricciones de acceso y la acreditación de competencias y, por el otro, de las demandas sociales y políticas de una universidad democratizada”.¹⁶

¹⁴ Boaventura Santos, *Op cit.*, p. 226.

¹⁵ Boaventura Santos, *Ibid.*, p. 141.

¹⁶ *Ibid.*, pp. 133-134.

Con respecto a lo hegemónico, se entiende “como el carácter de una institución que es generalmente aceptada como la única capaz de realizar alguna tarea socialmente relevante”.¹⁷ Pero, la lógica del modelo neoliberal marginó la universidad, y con ello perdió influencia como institución de educación superior y como productora de investigación en ciertas áreas. En lo sucesivo, los dictados exteriores condicionaron la restructuración y el peso de ciertos conocimientos.

La crisis de identidad de la universidad afectó el desarrollo del pensamiento crítico y la consecuente responsabilidad social relacionada con la crisis de democracia para convertirse en una institución pasiva y cooptada por las fuerzas del mercado. Al respecto se reconoce que “el ámbito institucional es un área clave de la reforma democrática y emancipadora de la universidad pública, [...] se trata de una condensación de las crisis cada vez más profundas de hegemonía y legitimidad”.¹⁸

En tanto, la crisis en lo institucional se originó por presiones externas para “poner la universidad al servicio de proyectos modernizadores, [...] obligar a [...] competir en condiciones desleales en el mercado emergente de servicios universitarios”,¹⁹ la universidad se abrió al sector privado para competir en condiciones desleales en el mercado de servicios universitarios. De hecho, la crisis afloró “la contradicción entre la demanda de autonomía en la definición de los

¹⁷ *Id.*, p. 133.

¹⁸ *Ibid.*, p. 174.

¹⁹ *Ibid.*, p. 134.

valores y objetivos de la universidad, y la creciente presión para mantener los mismos criterios de eficiencia (y) productividad”.²⁰ Con ello, la universidad abrazó las lógicas sociales e institucionales acrílicas externas.

Las afectaciones de la crisis financiera, el proceso continuo de privatización de la educación superior y la pérdida paulatina de la autonomía de la universidad pública obligaron a las universidades a buscar financiamientos externos. Esta situación económica privilegió el conocimiento instrumental a costa del humanístico. La universidad se enfrentaba a

la reducción de la inversión pública en educación superior y la intensificación de la competencia económica internacional basada en la búsqueda de la innovación tecnológica y, por consiguiente, en los conocimientos técnicos-científicos.²¹

La universidad inmersa en una dinámica de mercado y frente al colapso de la modernidad, la crisis “obliga éticamente a buscar alternativas a ese ‘modo civilizatorio’ que por sobradas razones ha sido calificado como depredador de la naturaleza y de la humanidad”.²² Pero también obliga en el campo educativo a construir de propuestas curriculares, considerando que “la educación por sí sola no salvará a la humanidad, pero puede jugar un papel crucial para que las personas superen los tiempos turbulentos”.²³ Y vis-

²⁰ Boaventura Santos, *Id.*, p. 134.

²¹ *Ibid.*, p. 141.

²² Iliana Lo Priore y Jorge Díaz, *Op cit.*, p. 60.

²³ Erik Assadourian, *Op cit.*, p. 47.

lumbren alternativas enfocadas a una agenda común que coordine y gestione estrategias de intervención, “una gestión suficiente de las crisis, desde la respuesta de emergencia hasta la recuperación y la reconstrucción; respuestas nacionales, regionales y mundiales mejor coordinadas”.²⁴ Con ello, la UNESCO, *et al* (2015) recomienda la “financiación y la ayuda a subsectores desatendidos. [...] Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos”.²⁵

2. LA UNIVERSIDAD ES RESULTADO DE UN MODELO ÉTICO-EDUCATIVO EN CRISIS

La universidad ha evidenciado, en su ADN, los vaivenes del modelo de desarrollo económico, quién realmente ha dictado las dinámicas del poder y, por consiguiente: las relaciones entre los seres humanos, de éstos con el medio ambiente y de éstos con las condiciones de vida en el futuro. A propósito de reflexionar en torno a esas relaciones, se reconoce que “toda ética es un espejo de lo humano y toda historia de la ética es un espejo de nuestros intentos de humanización”.²⁶ Con ello se reconocen las evidencias de la crisis de

²⁴ UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres y ACNUR, Foro Mundial sobre la educación 2015. Marco de Acción Educación 2030. Hacia una educación inclusiva y equitativa y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos, p. V.

²⁵ UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres y ACNUR, Foro Mundial sobre la educación 2015, *Ibid.*, p. VI.

²⁶ Fernando Gil y Gonzalo Jover, 2012. La educación en la ética de los derechos humanos, pp. 229- 349. En Hoyos, Gui-

la Modernidad y de las formas de relación, “bastaría para evidenciar [...] la falta de reconocimiento de la otredad o la alteridad”.²⁷

En este estado de crisis de relaciones asimétricas y de dominio, se “obliga éticamente a buscar alternativas a ese ‘modo civilizatorio’ que por sobradas razones ha sido calificado como depredador de la naturaleza y de la humanidad”.²⁸ Y a la par ha estropeado “el intento progresista de fundar éticamente la orientación de lo político, [...] obstaculizando o paralizándolo la articulación entre el ‘sujeto’ y el proyecto ético-político transformador”.²⁹ En esta búsqueda de alternativas, la universidad tiene un gran papel, ya que decide, “su propia ‘política’, su propia ‘ética’, frente a todos los poderes”.³⁰

Pero, aquí se reconoce que el paradigma dominante ha influido y a la vez es fundamento de la racionalidad en la ciencia moderna, que tiene un gran sello en los avatares de la universidad. Al respecto, Santos (2021), señala que esta racionalidad surgió de la revolución científica del siglo XVI con un desarrollo de las ciencias naturales, y en los siglos XVIII y XIX se desarrollarían las ciencias sociales con la misma racionalidad. Marginando con ello, las otras formas de conocimiento no científicas, las humanidades y el sentido común. Este aval racional, señala el autor portugués, se refleja en sus orígenes de “los mode-

lermo. *Filosofía de la Educación*. Editorial Trotta. Madrid, 2012. p. 244.

²⁷ Iliana Lo Priore y Jorge Díaz, *Op cit.*, p. 11.

²⁸ *Ibid.*, p. 60.

²⁹ Iliana Lo Priore y Jorge Díaz, *Ibid.*, p. 10.

³⁰ Jacques Derrida, *Op cit.*, p. 2.

los europeos para difundir una visión eurocéntrica del mundo, para reivindicar la validez universal”.³¹ De ahí que Boaventura se pregunta si la universidad, hoy, está “preparada para reconocer que la comprensión del mundo supera con creces la comprensión occidental del mundo”.³² [Asegurando que] “las universidades modernas han sido tanto un producto como un productor de modelos específicos de desarrollo”.³³

Esta idea conlleva a afirmar la relación entre el periodo neoliberal y la capacidad de responder de la universidad a la problemática, por lo menos prioritaria, de la humanidad. Al respecto, Herrero (2006) señala que la pérdida de prioridad de la universidad pública corresponde con el empoderamiento del neoliberalismo, iniciado en la década de los 70, al igual que otros bienes públicos como la educación, la salud y la seguridad social. Esta nueva situación, de la disminución del Estado para satisfacer el bienestar social, profundizó la crisis ambiental, que a la vez obligó a introducir los temas ambientales en los discursos académicos, sociales, económicos y políticos para mitigar, de manera reactiva, los efectos planetarios del poder extractivo, productivo, de consumo y de desecho, para conseguir más beneficios a costa de la explotación de la naturaleza y de los seres humanos.

La problemática ambiental puso al descubierto: los límites del desarrollo; la limitada explicación de los enfoques reduccionistas y lineales; la finitud de los bienes naturales; la producción intensiva a corto

³¹ Boaventura Santos, *Op cit.*, p. 193.

³² *Id.*, p. 193.

³³ *Ibid.*, p.194.

plazo; pero también la capacidad de resiliencia de la Naturaleza que se empezaba a llevar al extremo. Esta develación conduciría a contabilizar la destrucción de la riqueza y el bienestar de manera reduccionista en torno a “los efectos derivados de la extracción de recursos, la transformación e, incluso, la misma destrucción, como crecimiento y desarrollo”.³⁴

Para compensar los niveles destructivos de la cadena de producción se generó, de manera reduccionista, una práctica de medición para minimizar los impactos, como si los efectos fueran lineales, pero también se generaron estándares de vida en una economía de mercado. Al respecto, Vandana Shiva (2005), criticó las formas de ponderar el desarrollo, donde se encasillaba a la población con base en su consumo, ejemplo de ello sería definir a un pobre por su consumo de alimentos locales y no de provenientes de multinacionales agropecuarias; “vivir en casas fabricadas [...] con materiales ecológicos; [...] llevar ropa hecha a mano [...] de fibras naturales en lugar de sintéticas”.³⁵

Este patrón de desarrollo de la Modernidad, hoy es considerado como modelo agotado y vacío “de sus ideas-fuerza rectoras y hegemónicas en los paradigmas guías construidos histórica y discursivamente desde la Ilustración europea”.³⁶ En América Latina y el Caribe se impuso históricamente a favor de los intereses del imperialismo neocolonial “por vía de una

³⁴ Yayo Herrero, *Op cit.*, p. 159.

³⁵ Yayo Herrero, *Ibid.*, p. 160.

³⁶ Iliana Lo Priore y Jorge Díaz, *Op cit.*, p. 9.

fragmentación en Estados nacionales no-nacionalistas como remedos de los Estados-Nación europeos”.³⁷

Como respuestas a este agotamiento de la Modernidad, surgieron alternativas de desarrollo, ahora enmarcadas en la Transmodernidad; cuya práctica se basa en reconocer la voluntad de vivir de las comunidades como la ruta de la “ética liberadora del pueblo-víctima de la explotación económica, de la dominación política y de la hegemonía ideológico-cultural de las clases sociales oligárquicas y burguesas imperialistas neocolonizadoras y las nativas aliadas”.³⁸

En este contexto de transformación, los trabajos alternativos tratan de solventar las contradicciones o conflictos, en donde el papel de las instituciones y organizaciones se torna categórico en la solución de los problemas planetarios. Ejemplo de ello es la universidad, que pone en el centro de la reflexión ética la Responsabilidad Social de la Universidad (RSU), trabajada por Vallaes y Álvarez, 2022, que conlleva dos problemas fundamentales: de reconocimiento, subvaloración e invisibilización por los actores externos e internos; y de complejización de su respuesta institucional. La RSU expone modelos de gestión organizacional que incluyen procesos de: formación, cognición, administración y participación social en los actores internos.

En esta perspectiva de la RSU, Santos (2021), señala que la relación entre la organización y el *ethos* de la universidad creó y avaló el conocimiento universitario de dominio, y como alternativa está el co-

³⁷ *Ibid.*, p. 10.

³⁸ *Ibid.*, p. 17.

nocimiento pluriversitario que “ha desestabilizado la especificidad institucional de la universidad y cuestiona su hegemonía y legitimidad”.³⁹ Este conocimiento, como alternativa al universitario, “exige un mayor nivel de responsabilidad social de las instituciones que lo producen. [...] A medida que la ciencia se arraiga más en la sociedad, la sociedad se vuelve más parte de la ciencia”.⁴⁰

Desde esta perspectiva, la universidad tiene la responsabilidad de atender la problemática de su entorno, como los ODS de manera transversal en todos sus *currícula* de formación, y la ética tiene un gran peso en el acompañamiento de las diversas tareas de actuación universitaria pública, tales como: las políticas educativas; el cambio del modelo; las propuestas en los problemas de la humanidad; el trabajo colaborativo y dialogal. Lo que se traduce, para Alonso-Sainz (2021), en “promover la formación de la comunidad universitaria y cuestionar el modelo hegemónico neoliberal de producción y consumo [...] que sirva para impulsar un giro político y cognitivo”.⁴¹ Y al mismo tiempo garantice, como lo explica Núñez (2019) su inclusividad, equidad, calidad y construcción de escenarios de aprendizaje para y durante toda la vida para todos.

El trabajo de Vallaey y Álvarez (2022) materializa el anterior precepto cuando en la universidad

³⁹ Boaventura Santos, *Op cit.*, p. 151.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 152.

⁴¹ Tania Alonso-Sainz. “Educación para el desarrollo sostenible: una visión crítica desde la Pedagogía”; *Revista Complutense de Educación*, 2021, p. 252, disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/68338>

se reflexiona sobre las alternativas de solución de sus impactos sociales y ambientales. En este sentido, evidencia que “la crisis de responsabilidad social de la universidad corresponde a la crisis de la democracia, de la autonomía activa democrática”.⁴² Al respecto, se vislumbra la necesidad de una ética práctica del cuidado, ampliamente desarrollada por la filósofa Joan Tronto (2009), en donde el cuidado se asume como

una actividad genérica que comprende todo lo que nosotros hacemos para mantener, perpetuar y reparar nuestro mundo. [...] Ese mundo comprende, nuestros cuerpos, nosotros mismos y nuestro entorno, todo elemento que nosotros buscamos unir en red compleja, en apoyo a la vida.⁴³

Desde la perspectiva política y global de Tronto, la ética del cuidado concibe a los seres humanos de manera holística y situada en la vida social, además, incluye: la dimensión privada o del cuidado emocional de los cercanos vulnerables y la social o política, económica, industrial. Es decir: “de responsabilidad personal, el cuidado pasa a ser responsabilidad social, que involucra a todos en todas las organizaciones y sectores de la vida común”.⁴⁴ En palabras de Joan-Carles Mèlich, en Hoyos, (2012), se trasciende de una ética del “cuidado de sí”, a una del “cuidado del otro”. Con ello se reafirma que “las posiciones éticas y políti-

⁴² François Vallaëys y Julia Álvarez. El problema de la responsabilidad social de la Universidad. *Teoría de la Educación*. Revista Interuniversitaria, 34 (2), 2022, p. 136.

⁴³ Cfr: Joan Tronto, (2009), p. 9, en François Vallaëys y Julia Álvarez, *Op cit.*, p. 115.

⁴⁴ François Vallaëys y Julia Álvarez, *Id.*, p. 115.

cas son constitutivas del basamento epistemológico y de las perspectivas teóricas de (las) investigaciones”.⁴⁵

Aunque aquí, la ética plantea integrar los ideales normativos en la educación; y “articular la pretensión de alcanzar esos criterios [...] del *ethos* de comunidades y de las biografías”.⁴⁶ Esta perspectiva de inclusión contextual, contrasta con la ética liberal lineal, que toma en cuenta solo el sujeto, la acción y la consecuencia. Por lo que reclama definirse en un vínculo local-global e inmediato-final, aludiendo al Principio de Responsabilidad de Jonas, que “nos coloca en el centro de todo lo que sucede y nos hace responsables del otro, ya sean seres humanos y grupos sociales, u objetos, animales, naturaleza”.⁴⁷

Así, tanto la ética como la educación tienen objetivo de generar una conciencia colectiva con base en el análisis de la realidad, “por el conjunto de los actores sociales en referencia a la dignidad humana y al bien de todos”.⁴⁸ Es así como la ética “privilegia lo cualitativo de la vida, [...] no puede pensar la existencia individual fuera de su relación con lo colectivo y con la madre Tierra”,⁴⁹ pero también incluye la “protesta contra todo tipo de injusticia y desigualdad,

⁴⁵ Daniel Mato, Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas ALCEU. Vol. 6. Núm. 11, 2005, p. 126.

⁴⁶ Cfr: Fernando Gil y Gonzalo Jover, en Hoyos, Guillermo, *Op cit.*, p. 235.

⁴⁷ Boaventura Santos, *Op cit.*, p. 101.

⁴⁸ François Houtart, “Los movimientos sociales y la construcción de un nuevo sujeto histórico, *Pasos*, 125, mayo-junio, Costa Rica, 2006, p. 14.

⁴⁹ Jérôme Baschet ¡Rebeldía, Resistencia y Autonomía!, La experiencia Zapatista, CDMX, Ediciones León, 2018, p. 76.

y de construcción social democrática de ‘otro mundo posible’”.⁵⁰

Ahora, conviene señalar, en este trabajo, las diversas connotaciones de la educación, especialmente por su origen espacial y contextual histórico que la definen, es decir

de la fuente que produce la enunciación; del lugar de la cultura y de la ubicación en las redes del poder y del control tanto del enunciador como de sus enunciatarios potenciales [...] como objeto propio que se constituye en un nuevo nodo discursivo en la Modernidad”.⁵¹

Y, ya reconocida en su complejidad, la educación es “situada en las prácticas sociales emprendidas en todas las culturas como prácticas formativas [...] por necesidades de supervivencia”.⁵² Pero también, concebida por Dewey como: “un proceso que abarcaba toda la vida, que no se limitaba a la educación formal, y que se constituía como dimensión necesaria para la formación de una sociedad democrática”;⁵³ cuyo fundamento, para Arendt, es “la acción, la esencia de lo humano en el sentido de la capacidad de comenzar algo nuevo”.⁵⁴

⁵⁰ François Houtart, *Op cit.*, p. 15.

⁵¹ *Cfr.*: Carlos Eduardo Vasco, Alberto Martínez y Eloísa Vasco, 2012, en Hoyos, Guillermo, *Op cit.*, p. 110.

⁵² *Cfr.*: Carlos Eduardo Vasco, Alberto Martínez y Eloísa Vasco, 2012, en Hoyos, Guillermo, *Id.*, p. 110.

⁵³ *Cfr.*: Javier Sáenz. La filosofía como pedagogía, 2012, en Hoyos, Guillermo, *Ibid.*, p. 166.

⁵⁴ *Cfr.*: Aquiles Von Zuben y Silvio Gallo, 2012, en Hoyos, Guillermo *Ibid.*, p. 181.

La educación es concebida también como arte, como una vocación que “fomenta la renovación y descubrimiento de nuevos métodos de enseñanza, métodos cuyo objetivo es facilitar que el ser humano adquiera conciencia de su propia libertad y dignidad”.⁵⁵ Con vocación liberadora, “transforma al individuo, humanizándolo a través de la socialización, pero a la vez también transforma el orden social”.⁵⁶ Pero a la par, puede significar, comenta Mendieta, en Hoyos (2012) opresión; ya que niega la humanidad de la mayoría, en tanto la educación de la liberación aumenta la capacidad de actuar del oprimido. Los derechos humanos ocupan un papel importante en la educación de calidad, por su poder abarcador, en el “que se logra en la conquista de los ideales sociales, [...] que tiene por misión la irradiación del resto de derechos a través de su enseñanza”.⁵⁷

Además de contribuir al desarrollo del potencial en la esfera individual y en la social, la educación se concibe como un “sector productor de insumos para la economía, (para) aumentar la eficiencia de los procesos productivos”.⁵⁸ Con ello se le reconoce como motor fundamental del desarrollo y, por consiguiente, para el logro de los demás ODS, en donde se garantiza “una educación inclusiva, equitativa y de calidad y

⁵⁵ Cfr: Eduardo Mendieta, 2012, en Hoyos, Guillermo *Ibid.*, p. 342.

⁵⁶ Cfr. Eduardo Mendieta, 2012, en Hoyos, Guillermo *Id.*, p. 342

⁵⁷ Cfr: Fernando Gil y Gonzalo Jover, 2012, en Hoyos, Guillermo, *Ibid.*, p. 235.

⁵⁸ Eduardo Gudynas, *Op cit.*, p. 133.

promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.⁵⁹ Este ideal se basa en una

concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas.⁶⁰

Con ello se reconoce que la “educación es un bien público, un derecho humano fundamental y la base para garantizar la realización de otros derechos”.⁶¹ Específicamente, la educación de calidad

propicia el desarrollo de las competencias, los valores y las actitudes que permiten a los ciudadanos llevar vidas saludables y plenas, tomar decisiones con conocimiento de causa y responder a los desafíos locales y mundiales mediante la educación para el desarrollo sostenible (ESD) y la educación para la ciudadanía mundial (ECM).⁶²

⁵⁹ UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres y ACNUR, Foro Mundial sobre la educación 2015, *Op cit.*, p. III.

⁶⁰ UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres y ACNUR, Foro Mundial sobre la educación 2015, *Id.*, p. III.

⁶¹ UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres y ACNUR, (2015). Foro Mundial sobre la educación 2015, *Ibid.*, pp. III-IV.

⁶² UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres y ACNUR, (2015). Foro Mundial sobre la educación 2015, *Id.*, p. IV.

Una práctica reconocida para lograr la educación para todos planteada en el OSD4 es la educación intercultural, que posibilita una la diversidad epistemológica; ya que incluye “los conocimientos marginados de varios sectores de la población como los ‘convencionales’”.⁶³

Otro ejemplo de la educación es la denominada autónoma, concebida como “una construcción que parte de lo propio y se arraiga tanto en la realidad de las comunidades como en la lucha zapatista por crear otros mundos posibles”;⁶⁴ cuyas características conllevan la intercultural y comunidad, y su lucha “implica asumir una perspectiva no sólo nacional, sino también planetaria”.⁶⁵ En donde “la práctica ética señala a la ‘comunalidad’ como la base para la construcción de resiliencia social, identidad cultural y defensa de la tierra-territorio como motor de la vida”.⁶⁶ En sus expresiones de “la naturaleza integrada, la salud integral, la habitabilidad sostenible, la organización comunitaria, la economía solidaria, la tecnología adecuada y la

⁶³ Matthew Lebrato, (2016). “Diversidad epistemológica y praxis indígena en la educación superior intercultural en México. Un caso de estudio en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk”, *RMIE*, 2016, VOL. 21, NÚM. 70, p. 801. Disponible en <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n70/1405-6666-rmie-21-70-00785.pdf> [Consultado el 27 de septiembre de 2023]

⁶⁴ Jérôme Baschet, *Op cit.*, p. 62.

⁶⁵ Jérôme Baschet, *Id.*, p. 64.

⁶⁶ Emma González y Eloy Sánchez. “Interculturalidad: una construcción resiliente del *êthos* en la comunidad”, en Acela Montes de Oca y Jorge Asbun, *Temas de Interculturalidad en América Latina*, Ciudad de México, Editorial Fontamara, 2019, p. 29.

cultura resiliente”.⁶⁷ Las expresiones de la interculturalidad se reflejan en:

En la educación para todos, las TIC han tenido un gran papel en la inclusión y diálogo de saberes, “la tecnología, la digitalización, la realidad online y la virtualidad en todos los campos sociales y en particular en el campo de la pedagogía y la educación”.⁶⁸ Sin olvidar la relación pedagógica entre educando-educador, educador-educando propuesta por Freire (1967, 1970),

en la cual el conocimiento tiene un lugar importante y el saber se constituye como el espacio emocional, psíquico y social a partir del cual se produce el vínculo, se posibilita el conocimiento y la construcción misma de seres humanos.⁶⁹

Con ello, Hoyos (2012) menciona que la educación articula de manera complementaria los objetivos de: “una educación para la liberación, para la justicia como equidad, para la participación democrática”.⁷⁰ Y una educación en la postmodernidad estaría constituida por cinco ideas: la primera:

⁶⁷ Emma González y Eloy Sánchez, *Ibid.*, pp. 30-31.

⁶⁸ Alicia De Alba, “La construcción de la presencialidad en la virtualidad como exigencia político-pedagógica”, *Revista Argentina de Investigación educativa*. Transformaciones de la escuela: presente y futuro. Vol. I, número. 1, junio. Argentina, 2021, p. 16.

⁶⁹ Alicia De Alba, *Op cit.*, p. 21.

⁷⁰ Guillermo Hoyos, *Filosofía de la Educación*. Editorial Trotta. Madrid, 2012, p. 33.

maestros y alumnos están convencidos de que no existe un único lenguaje, o un lenguaje privilegiado. [...] no hay una única verdad, un único sentido, una única realidad, [...] relativos a los múltiples contextos en los que se manifiestan.⁷¹

La segunda reconoce que “lo que hay son tradiciones, contextos, relaciones”.⁷² La tercera, la educación es “subversiva, es, en definitiva, un peligro para cualquier orden institucional que se cree definitivo, incontestable”.⁷³ La cuarta es que “no tiene la pretensión de neutralidad, ni de imparcialidad, ni de objetividad”.⁷⁴ Y la quinta es “sensible al otro, a la palabra del otro, a los otros, y, concretamente, es una práctica atenta al sufrimiento, al sufrimiento de los presentes y de los ausentes”,⁷⁵ “es una educación compasiva”.⁷⁶ De manera complementaria Assadourian (2017), sugiere tener presente los Principios Básicos de la Educación Ecosocial, o Fundamentos por la Tierra que reconocen: “la dependencia de la Tierra, la interdependencia, la creatividad, el aprendizaje profundo, y el liderazgo centrado en la Tierra”.⁷⁷

Cabe señalar que la Declaración de Buenos Aires (UNESCO, 2017) reconoce un conjunto de acciones para el cumplimiento del ODS 4: nueva perspectiva de la educación; políticas innovadoras e integrales;

⁷¹ *Cfr.* Joan-Carles Mèlich, 2012, *Op cit.*, p. 51.

⁷² *Ibid.*, p. 52.

⁷³ *Id.*, p. 52.

⁷⁴ *Id.*, p. 52.

⁷⁵ *Id.*, p. 52.

⁷⁶ *Ibid.*, p. 53

⁷⁷ Erik Assadourian, *Op cit.*, p. 31.

planificación estratégica y a largo plazo; contextualización nacional y local; educación a lo largo de toda la vida; y tratamiento transversal de la problemática de la Agenda de Desarrollo Sostenible. En donde destaca el acuerdo de “transformación de los modelos y prácticas educativas, en sí mismos”,⁷⁸ que incluyen, desde la perspectiva de Núñez (2019): políticas pertinentes; desarrollo integral con la participación de las familias y comunidades y vinculación interinstitucional e intersectorialmente; modelos que incorporen experiencias escolares con su comunidad; currícula con enfoques interdisciplinario y holístico.

De manera específica, Núñez (2019) pone atención en las metas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), en donde incluyan: la transformación de los modelos mentales educativos y curriculares; las tecnologías contextualizadas; los enfoques transdisciplinarios para comprender los problemas de desarrollo social, local, comunitario, global y regional; los sentires, valores, competencias, formas de convivencia y conocimientos, que en conjunto, como Modelo Educativo y Diseño Curricular de la EDS, exige tener: pertinencia social; integración de escenarios y actividades académicas, laborales y de investigación; sistematicidad o transversalidad del currículo; armonía entre la teoría y práctica; y flexibilidad curricular.

⁷⁸ Israel Núñez- “Educación para el desarrollo sostenible: hacia una visión sociopedagógica”, 2019, p. 294, disponible en <https://www.redalyc.org/journal/5886/588661549016/html/>

REFLEXIONES

A partir del planteamiento del objetivo de este trabajo, se reconocieron los elementos categóricos de las reflexiones éticas y de la educación en torno a la universidad pública, y en el marco de la educación de calidad establecida en el ODS4. Al respecto se identifica como referente la Modernidad; cuyas epistemes y formas de dominación han marcado al interior de la universidad su actuar y relación con la sociedad y el estado. Su papel como actor principal para enfrentar los avatares del desarrollo y la crisis planetaria en sus múltiples expresiones se ha visto disminuido, sobre todo por la insistencia de incluir a la universidad en un proceso de empresarización de la educación.

En un contexto de crisis planetaria, se develan las distintas facetas en la universidad, la financiera y económica con efectos en la reducción a su presupuesto y con la consecuente modificación en la gestión, investigación y docencia para atender a las necesidades del mercado. Con ello, la universidad ha perdido legitimidad, identidad, autonomía, hegemonía, con implicaciones de presencia en la sociedad y el estado. En tanto que la crisis ambiental ha mostrado los efectos que ha tomado el desarrollo científico y tecnológico en manos de la universidad empresaria y de las corporaciones, propiamente empresariales. Sin embargo, ya se empiezan a tratar los problemas ambientales en toda la educación formal, y a la par han surgido movimientos activistas en las universidades no solo para cuestionar, sino para generar alternativas de solución a la problemática compleja que atañe al entorno local y global en el marco de la RSU.

Ahora, cuando se piensa en los ideales de una educación para todos y para toda la vida, se cree que falta un gran recorrido, sobre todo cuando se ve el rezago de respuestas, por ejemplo, con respecto a los niveles de contaminación y deterioro de las condiciones de vida y con respecto a la complejidad y variedad de problemas que urge atender. Aunque también se reconoce que hay mayor conocimiento, conciencia y participación militante de la comunidad universitaria y científica, que se relacionan con propuestas a diversas problemáticas, sobre todo porque con las TIC hay una un mayor acceso a la información y a los actores. Esto ha llevado a realizar proyectos con impactos sociales y con mayor inclusión de sus actores; propiciando con ello, aprendizajes en la colaboración, el diálogo horizontal, que incluye la participación: intercultural, internacional, intergeneracional, interinstitucional, intersectorial, interdisciplinaria y transdisciplinaria, entre otras, que en conjunto potencian de manera sinérgica las acciones surgidas desde la universidad.

Por otra parte, se reconoce que ya se ha permeado el conocimiento y la reflexión del tipo de relaciones entre los seres humanos, de éstos con la Naturaleza, pero también de éstos con las generaciones futuras, lo cual obliga a asumir una responsabilidad, que se traduce, de forma inmediata, en el tipo de vida que se lleva, como parte consciente de participación en la cadena económica que abarca la extracción, producción, distribución consumo y desecho. Con base en ello, ahora el reto es desarrollar proyectos que surjan de la problemática local e incidan en la dimensión global, y a la par surjan de necesidades individuales y tras-

ciendan en la atención a necesidades de la comunidad, desde la idea en que la sociedad será la expresión de los individuos que la componen.

Los retos de la universidad pública conllevan a pensar en las formas de vinculación con las instituciones, sectores, disciplinas, actores para comprender, explicar y atender las diversas problemáticas apremiantes que demanda la humanidad. En este sentido, convendría elaborar una Agenda que atienda la problemática en la Universidad, en la localidad, en el municipio, y así sucesivamente, y participar en su atención.

Así, la universidad se perfila en la institución que, a través de la ética y educación, se convierte en la conciencia y en el cambio; utilizando las potencialidades individuales y colectivas para la mejora de la calidad de vida de su entorno inmediato y global.

REFERENCIAS

- Alonso-Sainz, Tania, “Educación para el desarrollo sostenible: una visión crítica desde la Pedagogía”; *Revista Complutense de Educación*, 2021, disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/68338> [Consultado el 15 de septiembre de 2023]
- Assadourian, Erik, “Educación Ecosocial: cómo educar frente a la crisis ecológica”, Madrid, Icaria, 2017, pp. 25- 47, disponible en <https://www.fuhem.es/wp-content/uploads/2018/04/SitMundo-2017-EducacionEcosocialE.Assadourian.pdf>

- Baschet, Jérôme, ¡Rebeldía, Resistencia y Autonomía!, La experiencia Zapatista, CDMX, Ediciones León, 2018.
- De Alba, Alicia, “La construcción de la presencialidad en la virtualidad como exigencia político-pedagógica”, pp. 13- 29. *Revista Argentina de Investigación educativa*. Transformaciones de la escuela: presente y futuro. Vol. I, número. 1, junio. Argentina. 2021.
- Derrida, Jacques, *Incondicionalidad o soberanía. La Universidad a las fronteras de Europa*. Traducción: UniNómada, Colombia Atenas: Éditions Patakis, 2002. 18 p.
- Elizalbe, Elvia, en Menacho, Rose Marie, (2013). Análisis crítico de los conceptos de sostenibilidad y desarrollo sostenible, *Repertorio científico*, 16, (2), 2009, pp. 39-43.
- Freire, Paulo, en De Alba, Alicia, (2021). “La construcción de la presencialidad en la virtualidad como exigencia político-pedagógica”, pp. 13- 29. *Revista Argentina de Investigación educativa*. Transformaciones de la escuela: presente y futuro. Vol. I, número. 1, junio. Argentina, 2021.
- Gil, Fernando y Gonzalo Jover Olmeda, La educación en la ética de los derechos humanos, pp. 229- 349. En Hoyos, Guillermo, (2012). *Filosofía de la Educación*. Editorial Trotta. Madrid, 2012.
- González, Emma y Eloy Sánchez, “Interculturalidad: una construcción resiliente del *êthos* en la comunidad”, en Acela Montes de Oca y Jorge Asbun, *Temas de Interculturalidad en América Latina*, Ciudad de México, Editorial Fontamara, 2019, pp. 29-46.

- Gudynas, Eduardo, *Ecología economía y ética del desarrollo sostenible*. 5ª edición revisada. Edit. Coscoroba. Montevideo, Valenzuela, Innovaciones, en file:///C:/Users/Usuario/Documents/Cuerpo%20Acad%C3%A9mico%20Universidad%20Humanidaes%20Sociedad/Seminarios%202022/Seminario%20%C3%89ticas%20y%20epistemolog%C3%ADas...%200808%202022/13%20GudynasDS5.pdf [Consultado el 7 de octubre de 2023]
- Herrera, Alma, Margarita Cruz Millán, Daniel Coss Rangel y Sandra Sandoval Valenzuela, (2005). *Innovaciones, problemas y perspectivas de la educación pública superior*, 2005.
- Herrero, Yayo, “El movimiento ecologista ante el deterioro global: retos y utopías”, *Intervención Psicossocial*, 2006, Vol. 15, Núm. 2, 2006, pp. 149-166, disponible en <https://scielo.isciii.es/pdf/inter/v15n2/v15n2a03.pdf> [Consultado el 11 de agosto de 2023]
- Hoyos, Guillermo, *Filosofía de la Educación*. Editorial Trotta. Madrid, 2012.
- Houtart, François, “Los movimientos sociales y la construcción de un nuevo sujeto histórico”, *Pasos*, 125, mayo-junio, Costa Rica, 2006, pp. 10-16, disponible en http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Costa_Rica/dei/20120710033154/pasos125.pdf [Consultado el 7 de octubre de 2023].
- Lanz, Rigoberto, 1998, p. 10. En Lo Priore y Díaz, *Contrahegemonía liberadora en educación para una política de la afectualidad*, Hecho el Depósito de Ley, Venezuela, 2020, disponible en https://base.socioeco.org/docs/libro_contrahegemonia_

- liberadora.pdf, [Consultado el 13 de septiembre de 2023].
- Lebrato, Matthew, “Diversidad epistemológica y praxis indígena en la educación superior intercultural en México. Un caso de estudio en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk”, *RMIE*, 2016, VOL. 21, Núm. 70, 2016, pp. 785-807. Disponible en <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n70/1405-6666-rmie-21-70-00785.pdf> [Consultado el 27 de septiembre de 2023].
- León, Alfonso, “Los nuevos movimientos sociales en el siglo XXI. Estudio exploratorio”, *Espacios Transnacionales*, ene-jun, 2015, pp. 14-25
- Lo Priore, Iliana y Jorge Díaz, *Contrahegemonía liberadora en educación para una política de la afectividad*, Venezuela, 2020, disponible en https://base.socioeco.org/docs/libro_contrahegemonia_liberadora.pdf, [consultado el 13 de octubre de 2023].
- Mato, Daniel, Interculturalidad producción de conocimientos y prácticas socioeducativas *ALCEU*. Vol. 6. Núm.11, 2005, pp. 120-138.
- Mèlich, Joan-Carles, *Filosofía y educación en la postmodernidad*, 2012, pp. 35-53. En Hoyos, Guillermo, *Filosofía de la Educación*. Editorial Trotta. Madrid, 2012.
- Menacho, RoseMarie, Análisis crítico de los conceptos de sostenibilidad y desarrollo sostenible, *Repertorio científico*, 16, (2), 2013, pp. 39-43. <https://doi.org/10.22458/rc.v16i2.2511>
- Mendieta, Eduardo, *Educación liberadora*, pp. 341-355. En Hoyos, Guillermo, *Filosofía de la Educación*. Editorial Trotta. Madrid, 2012.

- Núñez, Israel, “Educación para el desarrollo sostenible: hacia una visión sociopedagógica”, 2019, disponible en <https://www.redalyc.org/journal/5886/588661549016/html/> (Consultado el 15 de octubre 2023).
- Sáenz, Javier, La filosofía como pedagogía, pp. 157-177. En Hoyos, Guillermo, *Filosofía de la Educación*. Editorial Trotta. Madrid, 2012.
- Santos, Boaventura, Descolonizar la Universidad. El desafío de la justicia cognitiva global. CLACSO. *La universidad en el siglo XXI*, 2021.
- Tronto, Joan, 2009, en Vallaey F., y Julia Álvarez, El problema de la responsabilidad social de la Universidad. *Teoría De La Educación*. Revista Interuniversitaria, 34 (2), 2022, pp. 109-139.
- UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres y ACNUR, Foro Mundial sobre la educación 2015. Marco de Acción Educación 2030. Hacia una educación inclusiva y equitativa y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos, 2015, disponible en [https://www.se.gob.hn/media/files/articles/ Marco_ de_Accin_Educacin_2030_versio](https://www.se.gob.hn/media/files/articles/Marco_de_Accin_Educacin_2030_versio) [Consultado 2 de octubre de 2022]
- Vallaey, François y Julia Álvarez, El problema de la responsabilidad social de la Universidad. *Teoría de la Educación*. Revista Interuniversitaria, 34 (2), 2022, pp. 109-139.
- Vasco, Carlos Eduardo, Alberto Martínez y Eloísa Vasco, Educación, pedagogía y didáctica: una perspectiva epistemológica, 2012, pp. 98- 127. En Hoyos, Guillermo. *Filosofía de la Educación*. Editorial Trotta. Madrid, 2012.

Von Zuben Newton Aquiles y Silvio Gallo, Filosofía, política y educación: sobre la libertad, pp. 178-205. En Hoyos, Guillermo. *Filosofía de la Educación*. Editorial Trotta. Madrid, 2012.

SOBRE LOS AUTORES

J. Loreto Salvador Benítez

Doctor en Humanidades: Ética, por la Universidad Autónoma del Estado de México. Publicaciones recientes: Coordinador de los libros: *PENSAR LA UNIVERSIDAD. Autonomía, conciencia histórica e incertidumbre actual*. UAEMex, Toluca, 2022. *Movimientos sociales. Una visión ética universitaria*. (en coordinación con Hilda Vargas). Dykinson, España, 2022. *ODS y Universidad. Educación de calidad, inclusión y soberanía alimentaria* J. Loreto Salvador Benítez y Hilda C. Vargas-Cancino (Coords). DYKINSON, Madrid, 2023.

Artículos y capítulos: “Del capitalismo de la vigilancia al nuevo poder *instrumentario*” en, *La filosofía y el poder en México*. Karina Luna, Guillermo Hurtado *et. al.* “La digitalización, expresión del capitalismo de la vigilancia: un problema moral”, en *Filosofía, método y otros prismas: Historia y actualidad de los problemas filosóficos*. Manuel Bermúdez Vázquez y Vicente Raga Rosaleny (Coords). Dykinson, Madrid 2023. “¿Nuevos movimientos sociales o viejos dilemas en tiempos actuales? Moral y sentimiento en los actores” en, *Movimientos sociales. Una visión ética universitaria*. Hilda Vargas y J. Loreto Salvador; Dykinson, España, 2022.

Sus líneas de investigación son: Educación, Epistemología, Ética, y Universidad. Líder del Cuerpo Académico Estudios de la Universidad. Reconocido con el Perfil PRODEP. Miembro del Sistema Nacional

de Investigadores nivel I. Coordinador del Posgrado en Humanidades. Ética social, UAEMex.

María del Rosario Guerra González

Doctora en Filosofía por la Universidad Iberoamericana. Profesora-investigadora del Instituto de Estudios sobre la Universidad, de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), nivel I. Su línea de investigación es ética, derechos humanos y educación. Pertenece al Cuerpo Académico “Estudios sobre la universidad”.

Sus publicaciones de 2023 son: *“Libertad de pensamiento: largo camino para hacerla realidad”, en Alfredo Barrera Baca (coordinador), Libertad de pensamiento: privilegio universitario, Toluca, Fondo Editorial Estado de México, Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 17-78. *“Desde raíces europeas en las universidades latinoamericanas hacia la interculturalidad inclusiva”, *D’perspectivas*, vol. 10, No. 19, pp. 1-14. *“Largo camino para disminuir las desigualdades vividas por personas con discapacidad en México, hacia el décimo Objetivo de Desarrollo Sostenible”, en J. Loreto Salvador e Hilda Vargas (coordinadores), ODS y Universidad. Educación de calidad, inclusión y soberanía alimentaria, Madrid, Dykinson, pp. 121-149.

Hilda C. Vargas Cancino

Doctora en Humanidades por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex), docente de las

Facultades de Ciencias de la Conducta y de Humanidades. Profesora-investigadora de tiempo completo, coordinadora del Programa de Estudio Difusión y Divulgación de la No-violencia en el Instituto de Estudios sobre la Universidad de la UAEMex. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores Conahcyt (nivel I). Coordinadora de la Red Internacional Transdisciplinaria sobre Educación e Investigación en Soberanía Alimentaria. Sus líneas de investigación son soberanía alimentaria, buenos vivires y transdisciplinariedad; ética no-violenta, social y solidaria, así como decrecimiento. Algunos de los libros personales son *Consumo ético y socialmente solidario: Una propuesta no-violenta desde la ecología profunda*, y *Antología de la no-violencia 4: Una propuesta desde sus principios y herramientas*. En revistas indexadas ha publicado recientemente “Zapatista indigenous communities: Analysis from gandhian self-government and the struggle for food sovereignty” (*Journal of Agricultural Sciences Research*, vol. 3, no. 1, pp. 1-17, 2023); Investigación universitaria para la comunidad. RSU y el diálogo transdisciplinario. *Revista D'Perspectivas*. (19), 20, 2023 pp. /47-59. <https://www.dperspectivas.mx/pdf/vol10-num20/art4-vol10-num20.pdf>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5012-9537> ResearchGate: https://www.researchgate.net/profile/Hilda_Vargas2 Google Académico: <https://scholar.google.com.mx/citations?user=NjhPz80AAA&hl=e>

Emma González Carmona

Doctora en Humanidades: Ética, por la Universidad Autónoma del Estado de México. Facultad de Humanidades, con el trabajo: “El Principio de responsabilidad de Hans Jonas, una aproximación a la ética ambiental: alcances y límites”; egresada de la Maestría en Desarrollo Municipal por El Colegio Mexiquense 1987-1989, Zinacantepec México, con el trabajo: Determinantes Estructurales del Comportamiento Demográfico; Estado de México, 1980; tiene las licenciaturas en Geografía y en Cultura y Lengua Francesas. Las líneas de investigación que trabaja son: Educación ambiental, Ética ambiental, Sustentabilidad, Ética del cuidado y de la responsabilidad. Actualmente es miembro activo de la Academia Nacional de Educación Ambiental desde el 2021, miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1. Asimismo, cuenta con el perfil PRODEP, con experiencia docente en preparatoria, licenciatura y maestría. Esta última en Estudios Sustentables, Regionales y Metropolitanos.

La educación como fenómeno socio-cultural es, en esencia, multifactorial, con implicaciones históricas, económicas y políticas. La calidad como idea y valor permea las interacciones humanas y productivas; llevada al ámbito educativo plantea un problema complejo que evidencia exclusiones, desigualdades, rezagos y cuestiones imprescindibles de derecho y justicia.

Con este volumen se contribuye al análisis y diálogo permanente respecto a un tema en constante movimiento y polémica, desde la universidad pública y las humanidades como estrategia de estudio. Corresponde al lector contribuir e inmiscuirse, analítica y críticamente, en la elaboración de sus propias reflexiones a partir de los abordajes propuestos.

